

**Katedra:** Katedra primárního vzdělávání

**Studijní program:** Učitelství pro základní školy

**Studijní obor:** Učitelství pro 1. stupeň základní školy

# SPOLUPRÁCE RODINY A ŠKOLY

## COOPERATION BETWEEN FAMILY AND SCHOOL

**Diplomová práce:** 11-FP-KPV-0003

**Autor:**

Martina CERMANOVÁ

**Podpis:**

\_\_\_\_\_

**Vedoucí práce:** PhDr. Jitka Josífková

**Počet**

stran	grafů	obrázků	tabulek	pramenů	příloh
90	22	6	0	23	4

V Liberci dne: 27. 04. 2012



## Čestné prohlášení

**Název práce:** Spolupráce rodiny a školy  
**Jméno a příjmení autora:** Martina Cermanová  
**Osobní číslo:** P07001216

Byl/a jsem seznámen/a s tím, že na mou diplomovou práci se plně vztahuje zákon č. 121/2000 Sb. o právu autorském, právech souvisejících s právem autorským a o změně některých zákonů (autorský zákon), ve znění pozdějších předpisů, zejména § 60 – školní dílo.

Prohlašuji, že má diplomová práce je ve smyslu autorského zákona výhradně mým autorským dílem.

Beru na vědomí, že Technická univerzita v Liberci (TUL) nezasahuje do mých autorských práv užitím mé diplomové práce pro vnitřní potřebu TUL.

Užiji-li diplomovou práci nebo poskytnu-li licenci k jejímu využití, jsem si vědom povinnosti informovat o této skutečnosti TUL; v tomto případě má TUL právo ode mne požadovat úhradu nákladů, které vynaložila na vytvoření díla, až do jejich skutečné výše.

Diplomovou práci jsem vypracoval/a samostatně s použitím uvedené literatury a na základě konzultací s vedoucím diplomové práce a konzultantem.

Prohlašuji, že jsem do informačního systému STAG vložil/a elektronickou verzi mé diplomové práce, která je identická s tištěnou verzí předkládanou k obhajobě a uvedl/a jsem všechny systémem požadované informace pravdivě.

V Liberci dne: 27. 04. 2012

---

Martina Cermanová

## **Poděkování**

Touto cestou bych chtěla poděkovat PhDr. Jitce Josífkové za konstruktivní vedení mé diplomové práce, podnětné připomínky a dobrou vzájemnou komunikaci.

Dále bych chtěla poděkovat všem zúčastněným za projevenou ochotu a spolupráci, bez které by byla realizace mého výzkumu značně obtížnější.

Poděkovat bych chtěla i celé své rodině za podporu a trpělivost.

## **Anotace**

Diplomová práce se zabývá spoluprací rodiny a školy a jejího vlivu na dítě a výchovně-vzdělávací proces. V konkrétnějším měřítku se zaměřuje na spolupráci mezi rodiči a školou na všech základních školách fungujících ve Frýdlantském výběžku. V teoretické části nejdříve na základě odborné literatury popisuje základní terminologii, která se této problematice týká, věnuje se pojmům rodina, škola, spolupráce, komunikace a nahlíží na ně z hledisek dle různých autorů. V druhé části práce je popsán výzkum, který autorka provedla s cílem analyzovat aktuální situaci spolupráce rodiny a školy na Frýdlantsku. Výsledky tohoto průzkumu a jejich porovnání s odbornou literaturou jsou uvedeny v závěru. Práce je doplněna projektem, který autorka zrealizovala za účelem podpoření této spolupráce.

## **Klíčová slova**

škola, rodina, spolupráce, komunikace, vztahy

## **Annotation**

This thesis deals with the cooperation of family and school and its impact on the child and the educational process. Concretely, the thesis focuses on cooperation between parents and schools in all primary schools operating in the town Frýdlant and its surroundings. First, in the theoretical part, it describes on the basis of the scientific literature the basic terminology that relates to this issue, deals with the concepts of family, school, cooperation, communication and look at these terms from different perspectives according to the authors. The second part describes the research that the author carried out to analyze the current situation of cooperation between family and school in the area of Frýdlantsko. The results of this survey and comparison with literature data are given in conclusion. The work is complemented by a project that the author realized in order to encourage this cooperation.

## **Key words**

School, Family, Cooperation, Communication, Relationships

## Obsah

<b>1. Úvod .....</b>	<b>8</b>
<b>2. Rodina .....</b>	<b>9</b>
2.1. Definice pojmu „rodina“ .....	9
2.2. Funkce rodiny .....	10
2.3. Proměny rodiny .....	11
2.4. Typy rodiny .....	13
<b>3. Škola .....</b>	<b>15</b>
3.1. Definice pojmu „škola“ .....	15
3.2. Pojetí školy .....	15
3.3. Změny školy – reformy .....	18
3.3.1. Typologie reforem .....	20
3.4. Základní cíle primárního vzdělávání .....	22
<b>4. Spolupráce .....</b>	<b>25</b>
4.1. Definice pojmu „spolupráce“ .....	25
4.2. Vztah rodič – škola .....	25
4.3. Vztah rodič – učitel .....	36
4.4. Vztah škola – veřejnost .....	38
4.5. Komunikace .....	38
4.6. Současné trendy v komunikaci mezi školou a rodinou .....	43
4.6.1. Rodiče vítání .....	43
4.6.2. Smlouva s rodiči .....	43
<b>5. Aktuální stav spolupráce rodiny a školy na Frýdlantsku .....</b>	<b>46</b>
5.1. Úvod .....	46
5.2. Frýdlantsko a charakteristika škol .....	47
5.3. Dotazníky .....	48
5.4. Výsledky dotazníků .....	49
5.4.1. Otázka č. 1 .....	49
5.4.2. Otázka č. 2 .....	50
5.4.3. Otázka č. 3 .....	51
5.4.4. Otázka č. 4 .....	52
5.4.5. Otázka č. 5 .....	53
5.4.6. Otázka č. 6 .....	57
5.4.7. Otázka č. 7 .....	61

5.4.8.	Otázka č. 8.....	62
5.4.9.	Otázka č. 9.....	63
5.4.10.	Otázka č. 10.....	67
5.4.11.	Otázka č. 11.....	68
5.4.12.	Otázka č. 12.....	69
5.4.13.	Otázka č. 13.....	70
5.4.14.	Otázka č. 14.....	72
5.4.15.	Otázka č. 15.....	73
5.5.	Vyhodnocení hypotéz.....	74
5.5.1.	Hypotéza č. 1.....	74
5.5.2.	Hypotéza č. 2.....	77
5.5.3.	Diskuse k výsledkům.....	79
<b>6.</b>	<b>Projekt.....</b>	<b>81</b>
6.1.	Základní škola praktická a Základní škola speciální Frýdlant.....	81
6.2.	Realizace projektu .....	82
6.2.1.	Žádost o finanční pomoc .....	82
6.2.2.	Výroba pozvánek pro rodiče .....	83
6.2.3.	Přípravné práce.....	83
6.2.4.	Samotné setkání.....	83
6.2.5.	Vypálení a glazura výtvorů .....	83
6.2.6.	Výstava prací.....	84
6.2.7.	Přínos.....	84
<b>7.</b>	<b>Závěr .....</b>	<b>85</b>
<b>8.</b>	<b>Seznam použitých zdrojů.....</b>	<b>88</b>
<b>9.</b>	<b>Seznam příloh.....</b>	<b>90</b>

# 1. Úvod

Cílem této diplomové práce je analyzovat základní problematiku spolupráce rodičů a školy v současné době, zaměřit se na její formy a popíše jejich vliv na výchovně-vzdělávací proces. Práce by mohla posloužit jako pomůcka pro učitele a studenty pedagogických fakult při komunikaci a hlavně optimalizaci spolupráce s rodiči svých žáků.

V první části své diplomové práce se zaměřím na teoretickou stránku této problematiky a definuji základní terminologii. Zabývat se budu pojmem rodina, škola a spolupráce. Pojmy se budu snažit popsat z několika hledisek, pedagogického, psychologického a sociologického, čímž bude možné docílit celistvosti pohledu na dané téma. V kapitole o spolupráci se budu blíže věnovat několika formám vztahů v této problematice, jednotlivě popíši relace rodič - škola, rodič – učitel a škola – veřejnost. Krátce se budu zabývat také komunikací a současnými trendy ve spolupráci rodiny a školy.

V druhé části této práce se zaměřím na praktickou stránku dané tematiky. Konkrétně se zaměřím na analýzu aktuálního stavu spolupráce rodiny a školy v místě mého bydliště, ve Frýdlantě a jeho blízkém okolí. Průzkum budu provádět formou dotazníků s uzavřenými i otevřenými otázkami, které rozdám mezi rodiče a učitele ve všech školách na Frýdlantsku. V rámci vypracování této práce také připravím, zrealizuji a ověřím projekt, který budu provádět na Základní škole praktické a speciální ve Frýdlantě.

Toto téma pro svou závěrečnou práci jsem si vybrala, protože se jedná o palčivý problém současného školství. Ze své praxe vím, že je vzájemná spolupráce učitele a rodiče elementárním faktorem pro výchovně vzdělávací proces. Bohužel se nyní většina zodpovědnosti za výchovu dětí přenáší na školu a učitele a rodiče zůstávají stranou. Ráda bych proto zjistila, jaký je názor na tuto problematiku u učitelů, jaký je u rodičů, jestli se tyto názory shodují a pokud ne, v čem se liší. V rámci výzkumu budu také zjišťovat, jaká je spolupráce rodičů a školy u problematických žáků a jestli má vliv na prospěch dítěte.

V závěru práce shrnu veškeré své poznatky z teoretických zdrojů a z mého průzkumu, zhodnotím, zda jsou ve vzájemném souladu a případně popíši rozdíly mezi nimi.



## 2. Rodina

### 2.1. Definice pojmu „rodina“

Pojem rodina se na první pohled zdá velmi jednoduchý, jeho definice však mohou být různé. Tu definici, která vyhovuje našim požadavkům, můžeme nalézt v Pedagogickém slovníku, kde je rodina popsána jako: *„Nejstarší společenská instituce. Plní socializační, ekonomické, sexuálně-regulační, reprodukční a další funkce. Vytváří určité emocionální klima, formuje interpersonální vztahy, hodnoty a postoje, základy etiky a životního stylu. Z hlediska sociologického je formou začlenění jedince do sociální struktury“* (Průcha, aj. 2008, s. 202). Jinak řečeno jde o skupinu lidí ve vzájemném vztahu, kteří k sobě navzájem mají různá práva a povinnosti.

Pro dítě je rodina základním životním prostředím. Ocítá se v něm od počátku a na svět se dívá očima své rodiny. Dítě si interiorizuje hodnoty, nároky, postoje a požadavky ostatních členů rodiny a podle nich také hodnotí sám sebe. Proto je nutné si uvědomit, že problematičké chování dítěte má zpravidla původ právě v rodině. Jestliže totiž dítě nemá správný výchovný vzor, neví, jak se správně chovat a zároveň je pro něj velmi těžké se z těchto vzorců chování vymanit. To by si měli uvědomit právě učitelé, kteří by měli brát ohled na žákovo rodinné zázemí. (Čáp 1997, s. 271, 272, 273)

J. Čáp to shrnul takto: *„Rodina poskytuje dítěti modely k napodobování a identifikaci. Předává mu základní model – model sociální interakce a komunikace v malé sociální skupině. Začleňuje dítě do určitého způsobu života a předává mu určité sociální požadavky a normy. Odměnami a tresty podporuje přijetí těchto požadavků a norem, jejich interiorizaci a exteriorizaci v chování dítěte. Tím dochází k socializaci dítěte v rodině, k jeho výchově. Různé rodiny přitom vybírají z makroprostředí různé momenty – různé modely, formy způsobu života, hodnotové orientace, názory“* (Čáp 1997, s. 272).

## 2.2. Funkce rodiny

Jak již bylo uvedeno výše, rodina jako sociální instituce má plnit své základní funkce. Tyto funkce můžeme shrnout do pěti základních bodů, které jsou nezbytné pro správné fungování rodiny. Jedná se o funkce popsané J. Miňhovou (1993, s. 95):

- funkce biologická a reprodukční
  - Rodina je společensky legalizovaná forma soužití lidí, ke kterému patří i sexuální stránka vztahu a na to přímo navazující reprodukce. Cílem rodiny, respektive svazku dvou lidí, by mělo být založení rodiny, nicméně i samotný sexuální vztah je velmi důležitý pro spokojené soužití manželů.
- funkce výchovná
  - Rodina by měla zajistit vhodné prostředí pro výchovu dětí, vštípení základních hodnot, morálního pohledu a životního postoje. V rodině všichni získáváme prvotní pohled na společnost, je to místo primární socializace a jsme jím ovlivněni po zbytek života. Z toho důvodu je harmonická rodina z výchovného hlediska nezbytná pro správný duševní vývoj člověka.
- funkce ochranná
  - Domov by měl být místem absolutního bezpečí a jistoty. Pro vývoj osobnosti je důležité vědět, že se v rodině mohou na sebe navzájem spolehnout, svěřit se a důvěřovat si. Na základě vzájemné důvěry pak mohou stavět pevné a funkční vztahy.
- funkce materiální
  - Rodina by měla všem svým členům zajistit materiální zabezpečení a umožnit uspokojení jejich potřeb, ekonomických nebo kulturních.
- funkce emocionální
  - Rodina by měla zajistit zdravé emocionální prostředí pro všechny své členy, měla by poskytovat lásku, porozumění atd.

Všechny tyto funkce jsou pro fungování rodiny stejně důležité, nelze jednu nadřazovat nad ty ostatní a i neschopnost plnit jednu z těchto základních funkcí vede k narušení stability rodiny. Rodiny jsou obecně hodnoceny právě na základě plnění těchto funkcí, a pokud nejsou plněny tak, jak by měly být, rodina se označuje jako dysfunkční. (Miňhová 1993, s. 96)

## 2.3. Proměny rodiny

Rodina, popřípadě manželství, jako sociální instituce samozřejmě prošla složitým historickým vývojem a existovalo několik forem. Tento vývoj je ovlivněn také kulturními aspekty dané společnosti. Manželství Miňhová charakterizuje jako „*trvalé emocionální, intelektuální a sexuální soužití a společné hospodaření muže a ženy, stvrzené určitou institucí (církvev, stát). Společenským účelem manželství je založení rodiny*“ (Miňhová 1993, str. 96). Ohledně vývoje rodiny J. Miňhová odkazuje na amerického právníka a etnografa L. H. Morgan, který uvádí následující etapy vývoje rodiny:

- „*promiskuita*
- *rodina typu ponalua (skupinové manželství, zahrnující všechny bratry s jejich ženami nebo skupinu sester s jejich muži)*
- *polygamie (mnohosnubnost)*
- *monogamie (jednosnubnost)*“ (Morgan in Miňhová 1993, s. 96)

V současném světě existují především poslední dvě formy manželství. Polygamie se vyskytuje zejména v arabském světě a jedná se o svazek jednoho muže s více ženami. Manželství jedné ženy s více muži, zpravidla bratry, se nazývá polyandrie a je typická pro oblast Tibetu nebo severní části Indie. (Miňhová 1993, str. 96, 97)

Jak již bylo uvedeno výše, cílem manželství je založení rodiny. Stejně tak soužití rodinné prošlo v dějinách vývojem a výrazně změnilo svou podobu. Jako nejstarší formu můžeme dle J. Čápa (1997, s. 271) označit rodinu vícegenerační. Jedná se o formu, kdy manželé žijí nejen se svými dětmi, ale také s prarodiči, strýci a tetami či dalším příbuzenstvím. V některých kulturách je tento typ rodiny běžný do současnosti, v našich podmínkách se vyskytoval ještě v minulém století. J. Čáp popisuje funkce, které tato tradiční forma rodiny plní:

- „*Zajišťuje reprodukci, narození dítěte a péči o něj, výchovu.*
- *Je ekonomickou, často přímo výrobní jednotkou (společná práce v zemědělském hospodářství nebo v řemeslné výrobě).*
- *Zajišťuje členům rodiny – dětem i dospělým – ochranu a pomoc v každodenním životě (včetně společné domácnosti, odpočinku) i v situacích ohrožení (v nemocni-*

*ci, v ekonomické tísní, při ohrožení přírodními katastrofami, jinými sociálními skupinami atd.).*

- *Kontroluje chování a jednání členů skupiny, zajišťuje dodržování společenských norem (morálních, právních, náboženských apod.), přizpůsobení členů rodiny k mezoprostředí a makroprostředí.*
- *Zajišťuje členům rodiny osobní, emoční vztahy, v příznivém případě vztahy vzájemného porozumění, pomoc, lásky“ (Čáp 1997, s. 271).*

Dle Štecha (2009, s. 1) rodina došla v minulém, tj. 20. století, velkými změnami a došlo k posunu od tradiční formy rodiny, vícegenerační, k rodině malé neboli nukleární. Tímto, nebo také proto, došlo k výrazným změnám v životním stylu, v nárocích a požadavcích na plnění funkcí rodiny.

Tradiční forma rodiny se neohlížela na jednotlivce, nedbala individuálních nároků jednotlivých členů a preferovala pevný řád, vzájemnou soudržnost a obecné normy a pravidla, zejména pak náboženského charakteru, myšleno křesťanské desatero přikázání apod. Důležitou normativní roli hrála škola, která ovlivňovala celou rodinu, nejen docházkou povinné děti. Naopak velmi nedocenenou oblastí, často zcela přehlíženou, byla stránka psychologická, zejména vztahová. Rodina zůstávala pospolu pouze kvůli tradici a vnějším normám, které nepovolovaly rozvod.

Naopak moderní forma rodiny se zaměřuje na individua, jednotlivé zvláštnosti nebo požadavky členů rodiny jsou brány v potaz a je s nimi i individuálně pracováno. Zcela zásadní roli hrají vztahy, které mají zásadní vliv na atmosféru v rodině a vzájemné soužití. V takovémto prostředí je možný vývoj autonomního jedince, který je schopný vlastního rozhodování a dalšího vývoje. Tvořivost není na překážku, naopak se podporuje. Na rodiče jsou však díky tomu kladeny vyšší nároky, o výchovu dítěte se starají sami bez větší podpory zbytku rodiny, což s sebou nese i větší odpovědnost. Na druhou stranu je ale nutné poznamenat, že spolu s větší odpovědností klesá i počet kompetencí, kterými své děti mohou vychovávat. Děti nejsou ovlivněny pouze rodiči, ale i svým okolím, mezoprostředím i makroprostředím. (Štech 2009, s. 1)

Moderní rodina zaznamenala velké změny, zároveň s tím ale přestala i plnit některé funkce, které tradiční forma plnit mohla. J. Čáp (1997, s. 272) zmiňuje například konec samostat-

ných ekonomických jednotek, respektive výrobních skupin nebo přechod péče o děti v rámci volnočasových aktivit mimo rodinu, zejména na školní nebo jiné zařízení.

Také můžeme říci, že se původně autoritativní rodina přeměnila v rodinu demokratickou, založenou na větší rovnoprávnosti všech členů. To, spolu se ztrátou výše zmíněných funkcí vedlo i k jejímu oslabení. U tradičních rodin bylo velmi silné vzájemné pouto a snaha držet rodinu pohromadě, nyní se více ohlíží na individuální potřeby a názory a to může vést k nestabilitě a případně i následnému rozpadu rodiny. Na tuto skutečnost poukazuje také Wurzbacher: *„Zmenšení rozsahu funkcí a oslabení nátlaku zvenčí narušuje tradiční soudržnost rodiny, která se udržovala pohromadě často i při nedostatku příznivých emočních vztahů mezi jejími členy, nebo dokonce při značném psychickém strádání. Tím více záleží v přítomnosti i v budoucím vývoji rodiny na vnitřních, psychologických, morálních momentech“* (Wurzbacher in Čáp 1997, s. 272).

K nestabilitě moderní rodiny a následným ohrožením výchovy dětí se vyjadřuje i J. Čáp. Dle jeho názoru nutně nezáleží na tom, zda je rodina moderní nebo tradiční a je zapotřebí se na věc podívat obecněji. Obě formy rodin mají dle něj své výhody i nevýhody: *„Tradiční i současná rodina mají své přednosti i nedostatky, poskytují příležitost k vlivům jak příznivým, tak nepříznivým, zvláště z hlediska vývoje dětí a jejich výchovy. V tradiční velké rodině chybí soukromí, jedna generace často zasahuje do života druhé (což vytváří četné konflikty), silná je tendence uchovat manželství i v případech neřešitelných rozporů. Naproti tomu ale tradiční rodina poskytuje dítěti větší možnost modelů (což je důležité nejen v případě úmrtí některého z rodičů) a také usnadňuje dítěti nalezení jiného milujícího dospělého, který kompenzuje absenci milující matky. Tradiční patriarchální rodina byla často příliš přísná, naproti tomu novější demokratická rodina snáze přechází do liberálnosti ve výchově, do nedostatku požadavků i jejich kontroly, což je rovněž nepříznivé pro formování osobnosti dítěte (kap. 15.4)“* (Čáp 1997, s. 272).

## 2.4. Typy rodiny

Rodina může mít různě velký počet členů a různou strukturu. Základní a přehledné rozdělení poskytuje J. Miňhová:

*„Rozeznáváme následující typy rodinné struktury:*

1. *Rodina*
  - a. *orientační (výchozí)*
  - b. *rozmnožovací (nově založená)*
2. *Rodina*
  - a. *nukleární (dvougenerační – soužití manželů a jejich dětí)*
  - b. *vícegenerační (soužití s prarodiči)*
3. *Rodina*
  - a. *prvotní (založená dvěma svobodnými, bezdětnými lidmi)*
  - b. *druhotná (založená rozvedenými nebo ovdovělými manžely)*
    - i. *rodičovského typu*
    - ii. *nerodičovského typu*
4. *Rodina*
  - a. *úplná*
  - b. *neúplná (vzniklá rozvodem nebo úmrtím)*
5. *Rodina*
  - a. *přirozená (rodičovského typu)*
  - b. *zájmová (nerodičovského typu)*“ (Miňhová, aj. 1993, s. 95)

### 3. Škola

#### 3.1. Definice pojmu „škola“

I v této kapitole je nutné si hned v úvodu objasnit termín, se kterým budeme pracovat. I tento pojem se dá definovat mnoha způsoby, přičemž se znovu obrátíme na Pedagogický slovník, ve kterém se „škola“ popisuje jako: *„Společenská instituce, jejíž tradiční funkcí je poskytovat vzdělání žákům příslušných věkových skupin v organizovaných formách podle určitých vzdělávacích programů. Pojetí a funkce školy se mění se změnami společenských potřeb. Stala se místem socializace žáků, podporujícím jejich osobnostní a sociální rozvoj a připravujícím je na život osobní, pracovní a občanský. Postupně ztratila monopol na vzdělávání, stále více se otevírá životní realitě a sbližuje se s neformálním vzděláváním a informálním vzděláváním. Ačkoliv je instituce školy a její role v současné společnosti často kritizována kvůli údajnému konzervatismu, nebo je dokonce zcela odmítána v koncepcích radikální descolarizace, přetrvává a je schopna se postupně zdokonalovat, zejm. uplatňováním nových technologií ve vzdělávání.“* (Průcha, aj 2008, s. 238)

#### 3.2. Pojetí školy

Z. Helus (2007, s. 185) popisuje školu jako instituci řízené socializace, která je zaměřená na děti a mládež a klade důraz na vzdělávání. Začlenění dítěte do školního života je velmi důležitým krokem a dle mnohých studií má na dítě obrovský vliv.

Zároveň ale upozorňuje na druhou stránku věci, že nové poznatky, názory a hodnoty dané společnosti nemusí dítě získat pouze ve škole, ale také v mimoškolním prostředí. Vždyť právě tam tráví většinu svého času, v rodině nebo při volnočasových aktivitách, kdy se dostává do styku s různými podněty a reaguje na ně. Dítě takové situace pozoruje, případně se do nich samo přímo začleňuje a může si tak interiorizovat nové modely chování nebo výchovné vzory.

Právě z tohoto důvodu mnozí autoři instituci školy velmi tvrdě kritizují a poukazují na fakt, že instituce školy je již dávno překonaná. Odvolávají se přitom na názory o konzervatismu školy, která vede k pasivitě dítěte a pouhému „biflování“. Vývoj dítěte by ale měl být kreativní a vést k tvořivé a samostatné osobnosti. Právě takové členy potřebuje naše moderní

společnost, která upřednostňuje nezávislost a iniciativu. Možným řešením by mohlo být vzdělávání lidí skrze osvětová zařízení s vypracovaným informačním systémem, jako jsou muzea, galerie apod. (Helus 2007, s. 185)

Na druhou stranu ale Z. Helus (2007, s. 185) dodává, že tradiční škola tuto kritiku přijímá. Ve společnosti jsou zřejmé tendence k reformě školy právě díky reflexi těchto výtek. Škola se v dnešní době snaží o větší zapojení reálného života do vzdělávání, o zapojení žáků a jejich tvořivost. Už se nejedná o pouhé memorování jednotlivých údajů, ale spíše o snahu žáky naučit samostatnosti a schopnosti si potřebné informace vyhledat.

Jako další pozitivní stránku školy můžeme vidět v její systematičnosti. Na dítě působí soustavně a podle předem pečlivě zpracovaného plánu. Děti jsou vedeny kvalifikovanými pedagogy a jsou dána i přesně daná témata, kterými by měli žáci v rámci výuky projít. Kromě toho je na školu jako instituci myšleno i v zákonech. Veškeré aspekty vzdělávání jsou právně ošetřeny a díky tomu jsou i jasně daná kritéria, která by měly všechny školy splňovat. To vede k jednodušší kontrolovatelnosti a ověřitelnosti úrovně daného zařízení.

Jako instituce pro socializaci dítěte vede samozřejmě i navazování mezilidských vztahů. Děti mezi sebou komunikují, navazují přátelství a zároveň se učí jednat i s autoritami, které vidí v osobách učitelů. Učí se tak pracovat s formálními i neformálními sociálními vztahy. (Helus 2007, s. 185)

Primární vzdělávání jako takové je nutné chápat specifitěji. Podrobně se této problematice věnuje V. Spilková, která do publikace Z. Kollárikové a B. Pupaly přispěla kapitolou věnovanou právě pojetí primárního vzdělávání. V této kapitole nejdříve primární vzdělávání definuje: „*Primární vzdělávání je ucelenou a jasně definovanou fází, ontogeneticky významným stupněm vzdělávání – zahrnuje věk dítěte od 5 (6) do 10 (12) let. Je chápáno jako otevřený systém, proces kladení základů pro celoživotní učení, osvojování gramotnosti, zprostředkovávání základních kulturních dovedností, vytváření prvotního náhledu na svět a s vyznačením základních vztahů a souvislostí, které umožňují orientaci dítěte v okolním světě. Proces rozvoje jazykového potenciálu jako důležitého nástroje pro úspěch v dalších fázích vzdělávání, uvádění do národní kultury a vytváření národního vědomí, celkové kultivace dětské osobnosti (utváření postojů, hodnotových orientací, zájmů apod.), otevírání vývojových a individuálních potencialit.*“ (Kolláriková, aj. 2001, s. 141)



Vzhledem k pojetí školy V. Spilková tvrdí (Kolláriková, aj. 2001, s. 144), že úzce souvisí se školským systémem a také mírou provázanosti primárního vzdělávání s předcházejícím a následujícím stupněm vzdělávání. Typy školského systému Spilková zmiňuje dva: vertikální, neboli selektivní a horizontální, neboli integrovaný. Selektivní školský systém je založen v určité době, většinou po primárním vzdělávání, na výběru, selekci žáka, podle nějakého kritéria. Tento typ je běžný například v Německu a Rakousku. Na druhé straně u integrovaného systému žák projde celou školní docházkou spolu s ostatními, škola je však vnitřně diferencovaná a individualizovaná. Tento typ se objevuje především v západních zemích.

Jako druhé kritérium, které pojetí primárního vzdělávání ovlivňuje, je provázání primární školy s předcházejícím, předškolním, a následujícím, nižším sekundárním, stupněm. Otázka oddělení prvního a druhého stupně základních škol není v současnosti aktuální, toto rozdělení by však umožnilo větší individualizaci a autonomii primárního vzdělávání. Výuka na prvním stupni by se měla výrazně lišit od stupně druhého a z tohoto důvodu je také ve většině západních zemí oddělena. Na druhou stranu větší propojenost s předškolním stupněm by mohla výrazně ulehčit dětem přechod ze školky do školy. (Kolláriková, aj. 2001, s. 144)

V. Spilková (Kolláriková, aj. 2001, s. 150) se také zabývá otázkou polarizace současného pojetí primárního vzdělávání. Tento rozpor můžeme sledovat u nás i v zahraničí a jedná se o otázku, zda primární vzdělávání vést formou výkonové školy nebo školy osobností, respektive osobnostně rozvojové.

Výkonová škola je, jak je již z termínu patrné, založena na výsledcích. Klade velký důraz na měřitelné výstupy a na srovnávání mezi samotnými žáky. Výkonová orientace je však obecně nezbytnou součástí vzdělávání, protože slouží jako prostředek žákova rozvoje a měřitelné výsledky mohou posloužit jako motivace pro žáka. Škola osobnostně rozvojová je naopak zaměřena na dlouhodobější efekty. Nezajímá se o výkon v daném čase a za daných podmínek, ale snaží se celkový rozvoj myšlení, kompetencí, schopností, hodnot apod., které jsou ale jen velmi těžko měřitelné a srovnatelné. Jedná se o kvalitativní a individualizované procesy. Tento druhý typ pojetí školy je patrný v západních a hlavně severských zemích. (Kolláriková, aj. 2001, s. 144)

### 3.3. Změny školy – reformy

Jak uvádí Z. Helus (2007, str. 187), škola patří mezi nejstarší instituce a z toho důvodu musela logicky podstoupit určitý vývoj. Tento vývoj byl vždy ovlivněn vývojem společnosti, novými trendy a potřebami, novými poznatky a nároky na členy společnosti. Otázkou však zůstává, jestli tento vývoj, zpravidla vynucený okolními podmínkami, je dostatečný.

Školství prošlo mnoha reformami a změnami, jejich četnost se postupně zvyšovala, přičemž můžeme říci, že se tento vývoj v posledních desetiletích velmi zrychlil. Na druhou stranu však stále ještě není tak rychlý jako vývoj okolního světa a společnosti a ne zcela tak může škola plnit svou funkci. Objevuje se sice velké množství nových trendů a názorů na výuku, zpravidla ale zůstanou v teoretické rovině a do praxe se dostávají s velkými obtížemi a velmi omezeně. Někteří sociologové tak při své kritice hovoří o škole jako o „*tzv. líné instituci, neochotné a neschopné pohotově integrovat do systému svého fungování výdobytky vědy, využívat nových zkušeností, pohotově a důsledně vytyčovat kritéria účinnosti a kvality.*“ (Miles)“ (Helus 2007, s. 187).

Jak již bylo řečeno, snahy školu reformovat se objevují stále častěji v posledních desetiletích. Rámcově můžeme říci, že tyto tendence sílí od 60. let 20. století. „*Patrné jsou například snahy školu:*

- *humanizovat;*
  - *modernizovat;*
  - *propojit se vzdělávacími příležitostmi skýtanými obcí (lokalitou, regionem);*
  - *učinít místem pobytu, umožňujícím rozvoj celistvé osobnosti žáků/studentů;*
  - *posílit co do její způsobilosti integrovat rozmanitost dětí /mladistvých do hlavních proudů své vzdělávací péče a poskytovat jim všem co největší šance vzdělávací úspěšnosti;*
  - *učinít vnímavější vůči jedincům mimořádně nadaným (talentům) apod.“*
- (Helus 2007, s. 188)

Z. Helus (2007, s. 188) také zmiňuje, že v mnohých státech je silná tendence ke změně společnosti provedenou právě skrze reformu školství. Tuto snahu, přestože doposud neúspěšnou, zato ale čím dál více zřetelnou, můžeme vyčíst i u nás.

Na reformu školy má vliv mnoho různě důležitých faktorů, některé z nich si změnu vynucují, jiné ji mohou podněcovat. Z. Helus (2007, s. 188) uvádí šest činitelů, které se však mohou vzájemně prolínat a mnohdy se tak i děje:

– **vzdělávací či školská politika státu**

- Reforma školy zpravidla reaguje na změny společnosti, z toho důvodu je také snaha modernizovat či upravit školu prosazována z řídících orgánů společnosti. Tyto reformy jsou pak prosazovány direktivně, jsou to tzv. reformy „shora“.

– **iniciativa učitelů**

- Učitelé sami reagují na nedostatky výuky a snaží se ji zefektivnit a inovovat. Učitelé pak mohou zakládat hnutí, která provádí osvětu a snaží se tyto reformy rozšířit mezi ostatní pedagogy. Tyto reformy můžeme nazvat jako reformy „zdola“.

– **mezinárodní srovnávání**

- Spolu s různými trendy ve školství a jejich různé aplikaci do praxe přišla i snaha je vzájemně porovnávat v mezinárodním měřítku. Jednotlivé soustavy se tak snaží přebírat úspěšné modely z jiných států nebo naopak odstraňovat vlastní nedostatky. Tato srovnání provádí skrze výzkumy především orgány Evropské unie a Organizace pro hospodářskou spolupráci a rozvoj. Těchto výzkumů se účastní i Česká republika.

– **pokroky ve vědách a technologiích**

- pokroky ve vědách
  - Zvláště u přírodovědných oborů je nutné reagovat na vědecký pokrok, začlenit nové poznatky do výuky nebo přehodnotit celkové pojetí předmětu. Jednoduše řečeno jde o modernizaci učiva, tzv. ontodidaktiku.
- pokroky v pedagogicko-psychologických disciplínách
  - Objevují se i nové poznatky o učení dětí i dospělých a je důležité na ně reagovat. Správně stimulovat dítě a podporovat jej v učebním procesu je nezbytnou součástí efektivního vzdělávání. Cílem je i dovednost žáků si nejen dovednost či poznatky správně naučit a zapamatovat, ale také si na ně při správné příležitosti vzpomenout a vhodně je použít.

- pokroky v technologiích
  - Zvláště informační a komunikační technologie v současnosti ovlivňují nejen vývoj společnosti, ale také výchovně vzdělávací proces a volnočasové aktivity dětí. Z toho důvodu je nezbytné začlenit je do výuky.
- **způsob života lidí a změny v životních cílech a hodnotách**
  - Škola by měla plně reagovat na hodnoty a cíle dané generace, reflektovat jejich požadavky na vzdělání, na životní naplnění, jejich zásady a idoly, ke kterým vzhlíží. Pokud se tak neděje, škola stojí zcela stranou a vyvolává nezáměr žáků a s tím i veškeré negativní důsledky.
- **samotné dítě/dospívající**
  - V rámci tohoto bodu jde nejen o individualizaci školy, ale také ohled na prostředí, ve kterém se žáci vyvíjí. Tato specifika současné moderní doby mohou ovlivňovat dítě negativně, ale také pozitivně. V každém případě je ale nutné se jim věnovat a případně také pro ně i inovovat pedagogické postupy a přístupy.

### 3.3.1. Typologie reforem

Z. Helus (2007, s. 190) se ve své publikaci věnuje také typologii školských reforem, její definici a rozřazení. Reformou školy nazývá výrazný obrat ve vývoji školy a způsobech jejího vzdělávacího působení, přičemž reforma s sebou přináší změnu zásad, dle kterých škola funguje, vytyčuje jí nové cíle a popřípadě určují i novou organizaci podmínek a okolností, za kterých výchovně-vzdělávací proces probíhá.

Podrobněji se pak zmiňuje o čtyřech nejčastějších typech školských reforem (Helus 2007, s. 190):

- **reformy pedocentrické**
  - Podnětem pro první pedocentricky zaměřenou reformu byla obecná nespokojenost s orientací školy, která nebyla zaměřena na dítě či mladistvého. Žák byl doplňující faktor výchovně-vzdělávacího procesu a na jeho osobní vývoj a individuální zvláštnosti nebyl brán zřetel. U pedagogických reforem stojí dítě na prvním místě.

- Pedocentrické reformy se objevovaly v průběhu celého 20. století, první vlna je reprezentována představiteli jako jsou Maria Montessori, Rudolf Steiner, Helen Parkhurstová nebo Celestin Freinet se svými originálními koncepty.

Druhou vlnu pedocentrických reforem můžeme vysledovat v 60. letech 20. století, kdy se do popředí dostává humanistická pedagogika a psychologie, reprezentovaná zejména Carlem R. Rogersem. Poslední vlna pak přichází o desetiletí později, kdy začíná převažovat tzv. konstruktivistická psychologie a pedagogika, jejímž hlavním znakem je zaměření na úsilí žáka se na výchovně-vzdělávacím procesu aktivně podílet, s učitelem kooperovat a ne poznatky pouze pasivně přijímat.

#### – **reformy kurikulární**

- Na rozdíl od předchozího typu je kurikulární reforma zaměřená na učivo, nikoliv na žáka. Zabývá se otázkou obsahu vyučování, co se mají děti naučit, jaké dovednosti si mají osvojit. Tím, že se zaměřují na obsah vzdělávání, nesou s sebou také otázku vhodných postupů a metod, jak toto učivo žákům zprostředkovat. Kurikulární reformy mohou být s těmi pedocentrickými v přímém rozporu a jejich současné uplatnění nemusí být možné.

#### – **reformy modernizační**

- Snahu modernizovat spatřujeme i u kurikulárních reforem, nicméně v tomto případě jde o vyzdvižení jednotlivého prvku, který má na vzdělávání velký vliv. Takový činitel pak může hrát rozhodující roli v celkové modernizaci školy. V nedávné době tímto prvkem bylo bezesporu zavádění výuky informačních a komunikačních technologií.
- Zavádění těchto nových činitelů do výuky s sebou přináší další nové nároky, jak na organizaci výuky, tak na učitele jako činitele výchovně-vzdělávacího procesu. Zejména se změnila pozice učitele, který přešel z role jediného zdroje informací do role experta, jakéhosi průvodce a rádce, který žáky provází novým vzdělávacím prostředím, radí jim, kde si sami mohou informace vyhledat a učí je se v tomto prostředí orientovat.
- V neposlední řadě je nutné si uvědomit, že počítače přinesly výrazné změny do života především také ve volnočasových aktivitách dětí. Děti si stále více tráví čas hraním počítačových her nebo „surfování“ na internetu, což na ně nepochybně velmi výrazně působí. To, aby se s těmito vlivy uměli

žáci správně vyrovnat a posoudit relevanci nových podnětů má na starosti průřezové téma „mediální výchova“ v rámcovém vzdělávacím programu.

– **reformy systémově strukturální**

- Každá jednotlivá škola je součástí celého systému. V rámci tohoto systému můžeme postupovat vertikálně, což znamená, že si své vzdělání můžeme zvyšovat absolvováním jednotlivých stupňů školství. Mimoto se můžeme pohybovat i horizontálně a horizontální strukturou rozumíme školy téhož stupně, které mohou mít jiné zaměření. Je tak pouze na žácích a rodičích, na které škole bude dítě docházet.
- úkoly, kterými se systémově strukturální reformy zabývají, jsou:
  - Transparentnost systému – je nutné, aby žáci a hlavně jejich rodiče znali všechny možnosti postupu, možnosti pohybu v tomto systému, šancích, jaké mají apod.
  - Prostupnost systému – je nezbytné, aby systém neobsahoval slepé uličky. To znamená, že má jednotlivec v jakékoliv situaci a kdykoliv možnost dál pokračovat, své vzdělání zvyšovat a lépe se tak ve společnosti uplatňovat. Nemůže tedy nastat situace, kdy žák už nemá kam postupovat dále.

### **3.4. Základní cíle primárního vzdělávání**

V. Spilková (Kolláriková, aj. 2001, s. 145) hovoří blíže o základních cílech primárního vzdělávání a uvádí, že zjednodušeně se dá za základní cíl označit snaha o „mnohostranný rozvoj osobnosti každého dítěte“. Zároveň ale říká, že jsou cíle v každém státě stanoveny samozřejmě jiným způsobem. Jako příklady uvádí tyto úrovně:

- úroveň obecných cílů (Řídí se jimi všechny země Evropské unie.),
- úroveň minimálních cílů (Určují, co musí žáci na konci každého školního roku, popřípadě delšího časového období, zvládnout. Tyto cíle mají stanoveny jen některé země EU, například Německo, Velká Británie, Švédsko apod.),
- úroveň operacionalizace cílů (Tato úroveň má podobu kompetencí, dovedností a činností, které musí žák zvládnout. Opět je definována pouze v některých zemích EU, například Belgii, Dánsku nebo Itálii.)

Globálně můžeme říci, že se v současnosti hlavní důraz dává na: „... vyváženost, všestrannost osobnostního rozvoje – vedle intelektuálního rozvoje také (nebo především v tomto věku) rozvoj emocionální, sociální, volní, etický a estetický. Značný význam je připisován takovým hodnotám, jako je rozvoj autonomie, zodpovědnosti, tolerance, solidarity, respektu k různosti, porozumění pro druhé, kooperace, sebedůvěry, rozvoj demokratických hodnot a občanských kvalit, utváření národního vědomí, výchova k lidským právům a multikulturnímu porozumění apod. neméně důležitým cílem je uvádění do poznávání světa, budování základních vědomostí a dovedností jako východiska pro další vzdělávání. Ve školských dokumentech některých zemí je explicitně zdůrazněna preference postojů, hodnot, rozvoje myšlení a obecnějších kompetencí před získáním sumy poznatků a vědomostí (např. Belgie, Francie, Nizozemsko) (Kolláriková, aj. 2001, s. 146).

Můžeme také hovořit o hierarchii cílů, které se nepochybně mění spolu s pojetím školy a novými trendy. Dříve byly na prvním místě poznatky, děti se učily hlavně memorováním textů a iniciativa k samostatnosti nebyla očekávána. Spolu s proměnami školy ale přichází změna, na první místo můžeme dle V. Spilkové (Kolláriková, aj. 2001, s. 148) zařadit hodnoty. Nejdůležitější je žákům vštípit správné hodnoty, pokud možno takovým způsobem, aby si je sami interiorizovali a v budoucnu pak pomohli spoluvytvořit kvalitní společnost založenou na určitých morálních principech. Mezi tyto hodnoty lze z obecné roviny zařadit zodpovědnost, toleranci, empatii, nebo porozumění pro druhé. Druhou skupinou hodnot jsou ty demokratické, obecně se jedná o výchovu k občanství a dítě by tak mělo získat například respekt k lidským právům nebo multikulturalismu.

Otázkou cílů vzdělávání můžeme otevřít i diskusi o v základě obecném dilematu pedagogiky, který rozebírá ve své publikaci i V. Spilková (Kolláriková, aj. 2001, s. 148). Klade si v ní otázku, zda by vzdělání, respektive výchova, mělo vývoj dítěte respektovat, zrychlovat jej nebo naopak jej zpomalovat. Tomuto tématu se věnovala celá řada pedagogů, kteří zastávali různé názory. Vše se odvíjí od pojetí dítěte jako osobnosti. Dokud bylo dítě bráno jako osobnost nerozvinutá, která se teprve výchovou stane samostatnou a hotovou bytostí, bylo hlavním cílem ji co nejrychleji provést dětstvím do dospělosti a logicky to vedlo k akceleraujícímu pojetí. Jestliže je dítě bráno jako samostatná a hotová osobnost a dětství mělo hodnotu samo o sobě, panovala naopak snaha dětství nezkracovat.

Kompromisní teorie a případné řešení daného problému vychází z psychologie Vygotského, který s odvoláním na Piagetovu koncepci vývojových etap říká, že by výchova měla tyto etapy respektovat a vzdělávání by jim mělo být bezpodmínečně přizpůsobeno. Zároveň ale tvrdí, že pokud má být vzdělávání úspěšné, nesmí pouze sledovat aktuální vývoj a přizpůsobovat se, musí mu ale naopak předcházet. Podle něj je důležité klást požadavky a úkoly přesahující aktuální možnosti jedince, takové, pro které ještě není plně rozvinut, požadavky plynoucí z tzv. „úrovně nejbližšího vývoje“. Tento postup pak vede k lepším schopnostem a dovednostem, než jaké by byly znatelné u jedince dané vývojové etapy při aplikaci teorie aktuálního vývoje (Kolláriková, aj. 2001, s. 149).



## 4. Spolupráce

### 4.1. Definice pojmu „spolupráce“

V předchozích kapitolách jsem se věnovala základním termínům vztahujícím se k mé diplomové práci. Mé téma je ale „Spolupráce rodiny a školy“, proto se nyní zaměřím na spolupráci jako pojem a vzájemné vztahy v relaci škola – rodina.

Spolupráce je určitý druh vzájemné, sociální interakce mezi lidmi. Kooperace je typické sociální chování, definovat ji můžeme jako společnou snahu více jedinců o dosažení konkrétního cíle a spokojenosti všech aktérů. V rámci spolupráce se lidé učí i další důležité dovednosti jako empatie, respekt k názorům a postojům ostatních nebo argumentace. Je to jeden z nejdůležitějších aspektů vzájemné lidské interakce (Wikipedie 2012).

### 4.2. Vztah rodič – škola

Dle Pedagogického slovníku (2008, s. 303) lze tento vztah definovat takto: „*Významný sociální vztah ovlivňující úspěšnost výchovně-vzdělávacího procesu, učení žáků a jejich osobnostní rozvoj. V demokratických zemích je podporováno partnerství ve vztahu rodiče – škola. Jeho předpokladem je vzájemná otevřenost, informovanost a ochota komunikovat. Rozvíjejí se různé formy spolupráce. Patří k nim zejména:*

- *informační publikace o životě školy, jejich cílech a programu;*
- *participace rodičů na rozhodování o škole prostřednictvím zastoupení rodičů ve škol. výborech a radách;*
- *systematické rozvíjení kontaktů mezi školou a rodiči;*
- *aktivní spoluúčast rodičů na životě školy;*
- *umožnění vstupů rodičů do vyučování a návštěvy učitelů v rodinách;*
- *společné programy a domácí úkoly pro rodiče a žáky“* (Průcha, aj. 2008, s. 303)

V Rámcovém vzdělávacím programu můžeme najít podmínky spolupráce mezi školou a rodiči žáků:

- „funkční a neustále aktualizovaný systém informací směrem k žákům, k učitelům, k vedení školy, k rodičům, partnerům školy a mezi jednotlivými aktéry vzdělávání navzájem
- styk s rodiči žáků a jinou veřejností (např. školskou radou) - seznamování se záměry školy, s cíli, způsoby výuky, hodnocením žáků, s pravidly života školy, vzájemné hledání při řešení problémů žáků
- vzdělávací strategie otevřená vůči rodičům
- prostor pro vznik a fungování samosprávného orgánu rodičů
- prostor pro setkávání učitelů s rodiči
- poradní servis pro rodiče ve výchovných otázkách
- informace o jednotlivých žácích potřebné pro individuální formy vzdělávání
- možnost účasti rodičů ve výuce a na výchovných a vzdělávacích činnostech organizovaných školou
- vytváření společenských vztahů školy a veřejnosti“ (RVP ZV 2010, s. 116).

Vývoj vztahu rodiče-škola byl poměrně jednoznačný. Od počátku školství se objevoval pouze v jednosměrné podobě, kdy byli rodiče pasivně informováni. Pouze v případech nějakých problémů byli pozváni k nějaké rozsáhlejší debatě, nicméně stále ještě se jednalo o jednostrannou komunikaci. Ke změně došlo dle M. Rabušicové (2004, s. 9) až zhruba v 70. letech minulého století, kdy byli rodiče vyzýváni k častějším návštěvám školy a diskusi o výsledcích svých dětí. Nicméně aktivnější statut ve výchovně-vzdělávacím procesu postupně. Až v 90. letech se můžeme setkávat s legislativními změnami, které umožňovali aktivnější podíl ve výuce, vzájemnou komunikaci s učitelem a celkově větší podíl na chodu školy. Tyto snahy jsou založeny především na demokratizaci vztahů ve škole, ale také na osobní zodpovědnosti a otevřenosti.

Díky novému přístupu ke škole, kdy je žák, respektive rodič, brán jako klient, dochází také ke změně odpovědnosti školy. Dříve se zodpovídala více méně pouze státu, popřípadě církvi, která školu zřizovala, nyní se však zodpovídá právě svým klientům – rodičům. Dle M. Rabušicové (2004, s. 10) se jedná o důsledek aplikace tržního modelu na školství, kdy rodiče, jako odběratelé služeb školy, se více zajímají, jak funguje, co se děje ve výuce a jak je nakládáno s jejich dětmi. Z tohoto pohledu můžeme vidět pozitivní přínos modelu efektivní školy, o které jsem hovořila v předchozí kapitole.

V historii existovalo několik způsobů, jakým škola s rodiči komunikovala a spolupracovala. Stejně tak bychom mohli najít nespočet programů s cílem zlepšení vzájemných vztahů. M. Rabušicová (2004, s. 11) se odkazuje na Birte Ravnovou, která definovala čtyři základní modely vztahů mezi rodiči a školou:

– **model kompenzační**

- Tento model vychází z požadavku rovné šance a příležitosti pro všechny děti získat dobré vzdělání. Ne všechny rodiny jsou však schopny děti v tomto ohledu zabezpečit, hlavně díky socioekonomickým poměrům, proto je zapotřebí, aby jim škola v tomto ohledu pomohla. V podstatě se jednalo o model, kdy byli rodiče školou instruováni k výchově svých dětí. Rodiče se tak stali pouze spolupracovníky ve výchově dětí, hlavní slovo měla škola/učitel. Tento model se vyskytoval hlavně v 60. – 70. letech minulého století.

– **model konsenzuální**

- Konsenzuální model je založen na rovnosti školy a rodiny jako sociálního prostředí. Naopak počítal s určitým prolínáním těchto sektorů a za důležitou považoval komunikaci, stále ještě spíše jednosměrnou. Učitel se měl žákům co nejvíce přiblížit, poznat jejich zázemí a proto, právě jednosměrnou komunikací, hovořil s rodiči a dotazoval se na informace, které by pak mohl použít ve škole ke zkvalitnění své práce. Tuto tendenci jsme mohli pozorovat hlavně v 70. – 80. letech 20. století.

– **model participační**

- Na rozdíl od kompenzačního modelu byli rodiče v tomto případě chápáni jako autonomní osobnosti, které jsou schopny se na výchově dětí podílet, podporovat je v jejich rozvoji a také vyhovět stále se zvyšujícím se požadavkům školy. Nicméně v období 80. a 90. let dochází k velkým sociálním změnám a na děti a mládež začíná působit mnoho dalších sociálních institucí a to vede samozřejmě k oslabení pozice rodiny. Vyrovnat se s tímto oslabením by měla pomoci právě škola.

– **model sdílené odpovědnosti**

- V současnosti je nejvíce diskutován model sdílené odpovědnosti, který předchází model v podstatě rozšiřuje. U tohoto modelu je velmi silná tendence zapojit rodiče co nejvíce do aktivit, které se váží ke vzdělání jejich

dětí. Jejich podíl zodpovědnosti by se tak měl v mnohém zvýšit. Tuto snahu můžeme vidět jako důsledek uvědomění si, jak velký význam mají rozhodnutí, která rodiče u vzdělávání provedou. Stále však je nedílnou součástí zodpovědnost učitele. (Rabušicová, aj. 2004, s. 11, 12, 13, 14)

*„Ve vzdělávací politice se staly klíčovými slovy efektivita a měřitelnost výsledků. Vzdělání je chápáno jako finanční výhoda a rodiče s jejich individuálními právy, odpovědnostmi a zájmy se z účastníků veřejného vzdělávacího procesu stávají konzumenty vzdělávání. V duchu tohoto trendu se ovšem v evropských zemích objevují rozdíly v chápání partnerství a dělby odpovědností mezi rodinami/rodiči a školami/učiteli. Myšlenka partnerství a profesionalismu učitelů je různou měrou v různých oblastech Evropy znovu diskutována a tato diskuse má své kulturní kořeny“* (Rabušicová, aj. 2004, s. 13).

Argumentů hovořících pro větší zapojení rodičů do výchovně-vzdělávacího procesu je hned několik. Mezi ty nejčastější můžeme zařadit:

- rodičovská práva
  - Rodiče mají hlavní odpovědnost za své děti a díky tomu i právo se informovat o prospěchu, výsledcích svého dítěte, stejně tak i na informace ohledně školy (školu mohou i svobodně dítěti vybrat), jejího chodu a všeho, co se jakýmkoliv způsobem dotýká vzdělávání jejich dětí.
- zásadní vliv na vzdělávání má rodina
  - Rodina je primární sociální skupina, která na dítě působí již od narození. Tento vliv má rozhodující důsledek na kvalitu a výsledky vzdělání dítěte. Na toto téma bylo vypracováno mnoho studií, které vliv rodiny potvrzují.
- participace v občanských záležitostech
  - Tento princip se objevil teprve v nedávné minulosti. Jedná se o paralelu vztahu občan – stát a rodič – škola. V komunitních záležitostech se lidé naučili využívat svá práva, dotazovat se a případně se i podílet na rozhodnutích apod. Zároveň ale znají své povinnosti a ty ve vztahu ke státu nebo komunitě dodržují. Stejně tak to funguje i ve vztahu ke škole. I v tomto případě je nutná vlastní iniciativa rodiče, který se bude aktivně o dění ve škole zajímat a případně se i na jejích akcích participovat. (Rabušicová, aj. 2004, s. 14, 15)

Kromě těchto tří základních argumentů uvádí M. Rabušicová (2004, s. 15) také argument psychologický, který hovoří o nutnosti navázání kvalitních a pozitivních vztahů mezi rodiči a školkou nebo školou nejlépe ještě před nástupem dítěte. Toto navázání vztahů umožňuje dítěti cítit se pohodlněji, změnu lépe přijmout, protože prostředí doma a ve škole by se mohlo díky společným cílům částečně podobat.

Zapojení rodičů do vzdělávání svých dětí má zcela jistě svá pozitiva, o kterých jsem hovořila v předchozích odstavcích. Na druhé straně je ale nutné si uvědomit také rizika, která s sebou tato iniciativa přináší. I těm se M. Rabušicová věnuje (2004, s. 16). Rodiče, stejně jako žáci, jsou individuální osobnosti s různým socioekonomickým zázemím, různými zájmy a představami. Je tedy zřejmé, že spolupráce se všemi rodiči na individuální bázi bude značně složitá a je velká pravděpodobnost toho, že dojde, například při společném rozhodování, k znevýhodnění některého rodiče nebo celé skupiny rodičů. Oslabenou pozici ve vzájemných vztazích ale může cítit i škola. Taková situace může nastat v momentě, kdy se až přehnaně snaží vyhovět všem požadavkům rodičů. To může vyvolávat pocit, že sama nemá žádnou pevnou koncepci a je nutné, aby se do toho rodiče „vložili“.

Aktivní podíl rodičů ve výchovně-vzdělávacím procesu M. Rabušicová (2004, s. 16) na konec shrnuje takto: *„Ukazuje se, že jako zastřešující pojem, který zahrnuje několik oblastí a úrovní vztahů mezi rodinou a školou, může být chápáno „rodičovské zapojení“. V literatuře se v různé míře obecnosti opakovaně objevuje celá řada takových oblastí. Můžeme je shrnout takto:*

- *podoby zapojení rodičů do vzdělávacího procesu ve škole – rodičovské role ve vztahu ke škole*
- *komunikace mezi rodinou a školou, respektive mezi rodiči a učiteli*
- *aktivity školy vůči rodině a formy spolupráce mezi školou a rodinou*
- *rodiče jako přímí účastníci vzdělávacího procesu ve škole*
- *rodičovské vzdělávání (vzdělávání rodičů)“* (Rabušicová, aj. 2004, s. 16).

Vztahu rodič - škola se ve zkratce věnuje i J. Prokop (2001, s. 50). Říká, že stejně jako každý jiný vztah je i tento složitě determinován a ovlivňován nesčítelným počtem faktorů. Sam pak uvádí pouze dva činitele:

- Neexistující jednotná představa o škole jako komplexní instituci. Každý z aktérů, žáci, učitelé i rodiče, ji vidí z jiného úhlu pohledu.
- Učitelé považují rodiče obecně za součást problematiky, ale o rodičích se dovídají většinou pouze zprostředkovaně a navíc jsou tyto informace ovlivněny pojetím „dobrého rodiče“.

J. Prokop (2001, s. 50) k definici dobrého rodiče uvádí: „*Sharp a Green (1975) definují 4 základní vymezení role „dobrého rodiče“:*

- *Zná to, jak škola funguje jako celek, včetně její ideologie výchovy.*
- *Má zájem o vzdělávání dítěte, včetně schopnosti poskytnutí potřebné motivace.*
- *Nesmí vybočovat příliš z učitelova ideálu „dobrého rodiče“.*
- *Je schopen udělat patřičný dojem na učitele“ (Prokop 2001, s. 50).*

Tyto charakteristiky pak mohou velmi výrazně ovlivňovat a v mnohých případech i silně ovlivňují vztah mezi rodiči a školou. Zároveň J. Prokop uvádí (2001, s. 50), že by rodič v rámci zachování příznivého vztahu s učitelem projevoval úctu k jeho schopnostem a znalostem učitele, byť by se jednalo pouze o přetvářku. Důležitá je totiž i snaha učitele o svém zájmu o školu přesvědčit. Jako extrémní případ uvádí situaci, kdy je rodič pasován do role učitele. Učitelé by v takové situaci měli dávat rodičům rady a podporovat je v jejich snažení. Radami od pedagogů rodiče mohou zkvalitňovat své výchovné dovednosti a zároveň svou participací na vzdělání svých dětí zlepšovat jejich školní prospěch. Jako poslední pozitivum uvádí možnost pro rodiče postupně své vědomosti rozšiřovat.

Problematické vztahu rodičů a školy se věnuje také S. Štech (2009, s. 38), který tvrdí, že se škola a rodina čím dál více prolínají. Škola na rodinu vyvíjí zhruba čtyři druhy tlaků:

- **tlaky materiální**
  - Nástupem dítěte do školy se zvýší ekonomické nároky, nákupy školních pomůcek i výdaje na kulturní akce a podobně. Kromě toho je nezbytné pro rodinu nově rozvrhnout den, strukturu podřídít škole, a vytvořit prostor pro rodinně strávený čas a volnočasové aktivity.
- **tlaky ideově-morální**

- Škola funguje jako určitý kontrolor rodiny a rodinného prostředí. Dítěti říká, jaké hodnoty a postoje jsou žádoucí a které naopak nevhodné a může tak ovlivňovat soukromý život rodiny.
- **tlaky psychologické**
  - Nástup dítěte do školy je pro rodiče velkou změnou i po emoční stránce. Nové pocity i zátěže mohou ovlivňovat vztah mezi manžely.
- **tlaky na nové institucionální role**
  - Každý rodič se dostává do různých nových sociálních rolí, angažuje se v nových institucích a ocitá se také v nových sociálních skupinách (Štech 2009, s. 38).

*„Souhrnně je třeba říci, že se vstupem dítěte do školy se rodiny ocitají pod novým a poměrně masivním tlakem, který vyvolává napětí a komplikuje vztahy s učiteli i hladkou komunikaci s nimi. Vzájemná komunikace je navíc ztížena i odlišnostmi interpretace dítěte a školních situací“ (Štech 2009, s. 3).*

S. Štech (2009, s. 3) také poukazuje na ambivalenci požadavků rodičů na školu. Na jedné straně ji vidí jako prostředek k dosažení vzdělání, který by měl poskytovat všem svým žákům stejné možnosti a příležitosti k osobnostnímu rozvoji a lepším výsledkům, na druhé straně však zároveň žádají, aby bylo k jednotlivým dětem přistupováno individuálně, aby učitelé brali ohledy na zvláštní potřeby každého jednotlivce.

Jako možnost řešení vidí S. Štech (2009, s. 5) v nastavení pevně daných hranic, které rozlišují prostor pro školu a prostor pro rodinu. To by dětem mělo poskytnout příležitost rozlišovat různé prostředí, normy, požadavky, způsoby chování a komunikace ve škole a doma.

Co se požadavků rodičů na školu týče, R. Čapek ve své publikaci (2010, s. 160) tvrdí, že lze rozlišit čtyři základní druhy rodičů právě podle toho, co od školy pro své dítě požadují:

- *„Typ 1 – „orientaci ve světě“: nadprůměrné zdůraznění dimenze „všeobecného rozvoje osobnosti“. Zejména pociťuje nedostatečnost školního vzdělávání v oblasti orientace v právu a zákonech, v umění jednat s lidmi z různých vrstev, porozumění životu v různých zemích. Má průměrné požadavky v dimenzi „vzdělávacího základu“, téměř nepožaduje dimenzi „kázně“. Celkem 18% populace.*

- Typ 2 – „vzdělání a sebedůvěru“: nadprůměrně zdůrazňuje faktor „vzdělávacího základu“, naopak je nízko z hlediska zbylých dvou dimenzí („všeobecný rozvoj osobnosti“, „kázeň“). Hlavní disproporci svých vysokých požadavků v konfrontaci s nedostatečnou realitou školy vidí v oblasti budování sebedůvěry žáků, samostatnosti a schopnosti se rozhodovat, případně i chuti do dalšího studia. Požaduje tedy nikoliv poslušného a ukázněného žáka, nýbrž žáka sebevědomého a motivovaného. Celkem 50% populace.
- Typ 3 – „slušnost a kázeň“: jakýsi protiklad typu 2, který je vysoce orientován pouze na dimenzi „kázně“, naopak velmi nízko zejména v případě „vzdělávacího základu“. Nedostatečnost vzdělávání vidí hlavně v oblasti výchovy ke zdvořilosti a slušnosti, poslušnosti a ukázněnosti a výchovy k „dobrému občanovi“. Naopak sebedůvěra a samostatnost je odsunuta na poslední místa. Celkem 22% populace.
- Typ 4 – „všeobecnou úroveň“: vysoce kritický k dostatečnosti školního vzdělávání ve všech směrech – školy podle něj nerozvíjejí dostatečně ani jednu z uvedených dimenzí.  
Celkem 10% populace. “ (Čapek 2010, s. 160)

V neposlední řadě se této problematice ve své publikaci věnuje také K. Šedřová (Rabušicová, aj. 2004, str. 33), která uvádí jako hlavní faktor vzájemného vztahu roli, kterou rodič v sociální interakci se školou hraje. Těchto rolí uvádí několik a i já bych se jim ve své práci chtěla blíže věnovat.

Jako první roli uvádí **rodič jako zákazník**. Tento model je založen na spotřebitelském, konzumním principu, kdy si rodič v podstatě „kupuje“ služby školy a jeho spokojenost s těmito službami dává najevo pouze tím, zdali dítě ve škole nechává nebo v případě nespokojenosti jej přihlásí jinam. Takovýto rodič sice nutí školy ke vzájemné konkurenci, která by teoreticky měla vést ke zlepšování jejich výsledků, ale reálný výsledek je spíše problematický. Vše se odehrává v závislosti na daných podmínkách. „Klientský (zákaznický) model rodičovských rolí vnáší do pohledu na rodiče dvě možné perspektivy: (1) Učitelé ve škole jsou odborníky na poskytování žádaných služeb a vědí nejlépe, jak dělat svou práci, jak získávat zákazníky a jak o ně pečovat, nebo (2) rodiče jsou odborníky na výchovu vlastních dětí, a proto vědí nejlépe, jaké služby školy a jaké přístupy mají požadovat“ (Rabušicová, aj. 2004, s. 33). Ať už rodič zaujme kterýkoliv z těchto dvou postojů, jeho role bude spíše pasivní, bude



služby přijímat a jen velmi ojediněle a v omezené míře se bude aktivně podílet na vzdělávání dětí, více se zapojovat do školních akcí a obecně do procesů rozvíjejících jejich dítě.

Další role, kterou může rodič ve vztahu ke škole zaujmout, je **role partnera** (Rabušicová, aj. 2004, s. 36). Partnerství je v současné době nejvíce užívaným termínem a cílem mnoha škol. V partnerském vztahu se učitel více obrací na rodiče, potlačuje svou roli experta ve vzdělávání a nechává prostor vzájemné diskusi a připomínkám rodičů. Vždyť přestože se nemusí jednat o vzdělané lidi, jsou to právě rodiče, kteří znají své děti nejlépe a svými informacemi mohou učitelům velmi pomoci. Jednoduše řečeno se jedná o rovnocenný vztah, kde mají obě strany svá práva a povinnosti a svým způsobem se zapojují do rozvoje dítěte. Mnozí odborníci jsou ale v otázce partnerství spíše skeptičtí, někteří dokonce tvrdí, že některé školy tohoto termínu spíše zneužívají, aby dosáhly vyšší podpory ze strany rodičů. Vyjadřují pak myšlenku, že partnerství je spíše ideální stav, kterého se jen velmi stěží dosahuje, než reálná situace. „*Podívejme se nyní na to, v jakých oblastech lze v rámci partnerství dosahovat obousměrnosti ve smyslu závazků jak školy, tak rodiny. Následující typologie Epsteinové nabízí šest kategorií zapojení rodičů do výchovy dětí a vztahů se školou (in Parents 1997):*

- *Povinnost rodiny podporovat dítě v přípravě do školy – jedná se o plnění základních povinností rodiny, které se týkají zajištění zdraví a bezpečí svých dětí, rozvíjení jejich sociálních dovedností a chování, které jim umožní využít plně jejich vzdělávacích příležitostí. Jde o vytvoření bezpečného a podporujícího zázemí. Škola má pomáhat rodičům tuto povinnost plnit.*
- *Komunikace mezi rodinou a školou – škola má povinnost informovat rodiče o životě a práci dítěte ve škole a o jeho pokroku. Na ní rovněž leží úkol vytvořit podmínky pro oboustrannou komunikaci.*
- *Zapojení rodičů do života školy – rodiče a členové rodiny přicházejí do školy, aby se účastnili sociálních aktivit, sportovních setkání, výletů, koncertů, vystoupení apod. mohou být rovněž vyzváni k pomoci při organizování těchto akcí. Obousměrně nejnáročnější aktivitou je účast rodičů ve vyučování, jedná se o jejich aktivní účast ve školním vzdělávání. Rodiče a další členové rodiny by měli dětem pomáhat při kontrole domácích úkolů, účastnit se žákovských výzkumných snah a sdílet řadu neformálních edukačních aktivit. Školy hrají rozhodující roli v pomoci rodinám vstoupit do tohoto důležitého procesu – mohou nabízet infor-*

*mace nebo dokonce vzdělávací příležitosti pro dospělé za účelem zvýšení jejich vlastní úrovně dovedností a porozumění.*

- *Participace rodičů na rozhodování, řízení a obhajování činnosti školy – jedná se o možnost volit z řad rodičů zástupce do řídicích orgánů školy, vytvářet rodičovská sdružení nebo jiné nátlakové skupiny.*
- *Partnerství mezi rodinou, školou, firmami a dalšími organizacemi – v péči o vzdělávací příležitosti v komunitě hraje roli řada různých institucí a organizací. I proto je dobré vytvářet síť kontaktů, které mohou být využívány všemi zájemci“* (Rabušicová, aj. 2004, s. 35, 36).

V rámci pojmu partnerství můžeme hovořit o dvou variantách role, kterou může rodič hrát. Jednak se jedná o roli partnera výchovného a druhou možností je partner sociální. Dle Šed'ové (Rabušicová 2004, s. 36) je první role mezi učiteli vítána, rodiče v tomto případě projevují zájem o výchovu dítěte a také se na ní podílí. Sociální partnerství znamená pro rodiče přímý zájem o školu jako instituci, to znamená účast ve školních radách nebo jiné kontrolní pozice. To již od učitelů může být bráno méně přátelsky. Jak uvádí K. Šed'ová: „*Vznik partnerství je na obou stranách provázen fázemi dlouhodobého a často i bolestného budování vztahu. V současnosti, která je charakteristická velkou růzností životních stylů, narušováním tradičních rodinných vazeb, ale třeba i pestrou kulturní skladbou, je potřeba otevřené a respektující komunikace více než naléhavá. Jen tak může dojít k vzájemnému porozumění*“ (Rabušicová, aj. 2004, s. 36).

Je nutné také uvést, jakými způsoby se dá partnerství mezi učitelem a rodičem vybudovat. Takovýchto příležitostí může být několik, zpravidla jsou organizovány školou, ale je zcela nezbytné, aby se výchovné činnosti účastnily obě strany, učitelé i rodiče. K. Šed'ová uvádí: „*Příležitostí k budování výchovného partnerství jsou především takové aktivity, které umožňují rodičům nahlédnout a zapojit se do školního života, popř. tento život spoluvytvářet*“ (Rabušicová, aj. 2004, s. 55). Tyto aktivity pak rozděluje v podstatě do dvou skupin:

- *Aktivity prezentační – při těchto aktivitách děti rodičům předvádějí, co se naučily a čeho všeho dosáhly. Můžeme sem zařadit koncerty, besídky, divadelní představení, sportovní akce, výstavy apod. Tyto aktivity jsou mezi rodiči zpravidla velmi oblíbeny, protože jim dávají příležitost vidět, v čem je jejich dítě dobré a co všechno umí. Z hlediska partnerství je však důležitá možnost pro rodiče podílet se*

na těchto akcích. Zpravidla zaujímají role pořadatelů, nebo škoře jinak vypomáhají. Je ale důležité, aby se dostali do vzájemného kontaktu s učitelem v jiné situaci, než je školní třída a nehovořili spolu o otázkách, které mohou být pro jednu nebo druhou stranu palčivé. Výsledkem jsou situace, kdy si rodič s učitelem mohou navzájem předat důležité informace v přátelské atmosféře a bez zbytečného stresu.

- Aktivita společenská – tyto akce mohou probíhat za přítomnosti dětí (výlet, exkurze atd.) nebo bez ní (školní plesy apod.). Už se nejedná o prezentaci žákových dovedností, ale o příležitost, kdy se učitelé a rodiče setkají na jiné úrovni. I v tomto případě je možné, aby se rodiče zapojili do těchto akcí jako pořadatelé, nebo ji sami celou pro školu zorganizovali. Role rodiče se ale například při výletě může měnit. Zpočátku může být v podstatě pouze pomocná síla, která učiteli pomáhá děti monitorovat. Rodič však může převzít iniciativu a vymyslet a připravit dětem samostatnou aktivitu. V takovém případě je již nutná dobrá komunikace, s učitelem by si měli takovou akci vymezit, určit rozsah a pravomoci apod. Jedná se tedy o situaci mnohem složitější. Nicméně i tak bývá ze strany učitelů tato iniciativa vítána, práci jim totiž nekomplikuje, ale naopak usnadňuje. (Rabušicová, aj. 2004, s. 55)

**Rodiče jako občané** jsou další rolí, kterou rodiče mohou hrát. Jedná se o přístup, který byl popsán relativně nedávno a je založen na paralele vztahu mezi občanem a státními institucemi. Každý občan zná a také uplatňuje svá práva, zároveň ale plní i své povinnosti. Účinnost tohoto modelu je logicky závislá na stavu občanské společnosti v dané zemi. Lidé musí být zvyklí a ochotní se zapojovat do veřejných věcí a angažovat se v nejrůznějších akcích, aby byli toho schopni i ve školním prostředí. Je nutné si ale uvědomit, že společnost je různorodá a je tvořena nespočtem skupin s různými názory a zájmy a samozřejmě různou měrou prosaditelnosti. K tomu se K. Šedřová vyjadřuje: „*Je ovšem podstatné, aby všechny skupiny, v nichž se budou sdružovat rodiče nikoli nutně stejných názorů, ale spíše lidé s podobnými představami a hlavně se zájmem, měly příležitost do záležitostí týkajících se vzdělávání vstupovat aktivně na všech úrovních. Lze tedy snad říci, že tento občanský princip je vlastně prohloubením a rozšířením principu partnerského*“ (Rabušicová, aj. 2004, s. 38). K. Šedřová (Rabušicová 2004, s. 38) poukazuje také na druhou paralelu vztahu rodič – škola se vztahem občan – stát. Přitom se odkazuje na neoliberální koncepci státu, která po svých občanech požaduje co nejvyšší míru autonomie. Tato samostatnost pak nezbytně vede k minimálním vztahům ke státu a stejně tak pak vede i k minimálnímu vztahu ke škole. Z toho můžou plynout poznámky

učitelů, kteří si stěžují na nedostatečné kontakty s rodiči nebo jejich neochotu ke vzájemné komunikaci.

Poslední rolí, kterou můžou rodiče hrát, nazvala K. Šed'ová (Rabušicová 2004, s. 38) „**rodiče jako problém**“. Tato podkapitola se odvíjí spíše od reálné situace na školách než z nějakého teoretického východiska. Rodiče jako problém pak dělí do tří skupin:

- **Nezávislí rodiče** – jedná se o rodiče, kteří kontakt se školou vyhledávají jen velmi zřídka, o výsledky svého dítěte se zajímají spíše zprostředkovaně a obecně si od školy udržují odstup. Ten může být zapříčiněn několika důvody, například rozdílností postojů a hodnot, které škola dětem vštěpuje, nicméně i přes tyto rozdíly rodiče školu respektují. Tito rodiče kladou největší důraz na blaho svého dítěte a tomu přizpůsobují také jejich participaci na vzdělávání, mohou upřednostňovat alternativní formy nebo různé podoby doučování.
- **Špatní rodiče** – ve zkratce bychom je mohli popsat jako rodiče, kteří nemají zájem o vzdělávání svého dítěte, nepodporují jej, nezajímají se o jeho školní výsledky a neudržují žádný kontakt se školou. Může se jednat o nejružnější lidi, žijící na okraji společnosti nebo lidi, kteří mají svůj vlastní osobní problém. Někdy se ale za špatného rodiče může označit ten, který nedokáže svůj zájem o své dítě dostatečně projevit, přestože své rodičovské povinnosti plní dobře.
- **Snaživí rodiče** – je to v podstatě opak rodičů špatných. Snaživí rodiče kontaktují školu a učitele nejružnějšími možnými způsoby, chodí na třídní schůzky, účastní se debat nebo se participují v radách apod. I když se svým dětem maximálně věnují, připravují se s nimi do školy a učiteli vyjadřují svou podporu, mohou znamenat jeho ohrožení, zejména ohrožení jeho odbornosti. Takoví rodiče požadují maximum informací o svých dětech, jejich výsledcích, pokrocích, ale i o škole a učiteli, například o jeho metodologii nebo pedagogické koncepci. Tato komunikace musí být nutně časově velmi náročná (Rabušicová 2004, s. 38).

#### 4.3. Vztah rodič – učitel

I v tomto případě bych se v rámci definice tohoto pojmu ráda obrátila na Pedagogický slovník (2008, s. 304), který říká, že se jedná o: „*Vztah významný pro škol. úspěšnost jednotlivých žáků. Realizuje zvl. v následujících formách: 1. Pravidelné informace o žácích a jejich*

*hodnocení, podávané učitelem rodičům; 2. společné třídní schůzky učitelů s rodiči; 3. pravidelné konzultace učitelů s rodiči; 4. individuální rozhovory učitelů s rodiči za přítomnosti žáka; 5. konzultace rodičů s učitelem v případě problémů žáka; 6. vstupy rodičů do třídy spojené s pozorováním dítěte ve škol. prostředí nebo s pomocí rodiče při výuce; 7. učitelova znalost situace v rodinách.“ (Průcha, aj. 2008, s. 304)*

Jak se můžeme dočíst v publikaci *Předškolní a primární pedagogika*, S. Štech (Kolláriková, aj. 2001, s. 62) se ve své kapitole věnuje otázce budování tohoto vztahu. Odkazuje se na zahraniční průzkumy, které se zabývaly tím, jak učitelé určují kvalitu rodiny, respektive charakterizují rodiče svých žáků. V zahraničí byl trend zpočátku rodiče a rodiny celkově hodnotit podle socioekonomických a národnostních měřítek, postupem času ale došlo ke změně a učitelé jako „problémové rodiče“ hodnotí ty rodiče, kteří zpochybňují roli učitele, jeho profesionalitu nebo odborné znalosti.

Podobné výzkumy probíhaly samozřejmě i v našem prostředí, nicméně s poměrně odlišnými výsledky. Jako hlavní problém ve vztazích rodič – učitel byly shledány určité zábrany ve vzájemné komunikaci vzniklé z několika důvodů. Tím nejhlavnějším můžeme pravděpodobně označit nedostatek vzájemné úcty a hlavně důvěry. Jak uvádí S. Štech (Kolláriková, aj. 2001, s. 63), učitelé vidí hlavně nedostatky ve zpětné vazbě od rodičů. Sami se s nimi pokouší komunikovat, ale bohužel pouze jednosměrně. Důvodem může být i malý zájem o školu, o učitelovu práci nebo jen nedostatek informací o něm. Autoři tohoto výzkumu u nás vyjadřují názor, že problém se nachází právě v komunikaci. Jako příklad ukazují zpravidla dobré vztahy mezi rodiči a učiteli na prvním stupni základní školy. Na prvním stupni je situace pro rodiče v mnohém jednodušší a optimističtější (lze ještě očekávat výrazný rozvoj dovedností u dětí nebo celkové zlepšení výsledků), proto je také vidět větší ochota z jejich strany ke komunikaci a vzájemné spolupráci s učitelem. Na druhé straně i učitel to má jednodušší, zpravidla učí pouze v jediné třídě a má tak možnost své žáky dobře poznat a věnovat pozornost i jejich rodinnému zázemí. Kromě toho velkou roli hraje také jednoduchost učiva, která umožňuje i méně vzdělaným rodičům pomáhat svým dětem s učením.

Nicméně je nutné říci, že učitelé i rodiče se o druhé straně dozvídají informace zprostředkovaně, neptají se navzájem přímo. Učitelé získávají tyto informace od žáka, jeho způsobu chování, jeho připravenosti ve škole nebo podle jeho zálib apod. Rodiče pak získávají takový pohled na učitele, jaký vyplývá z vyprávění jejich dítěte, z jeho výsledků nebo toho, jaké vý-

chovné problémy se ve třídě vyskytují a jak je učitel umí vyřešit. Otázkou tedy zůstává, zda by vzájemné vztahy zlepšila vzájemná přímá obousměrná komunikace. (Kolláriková, aj. 2001, s. 63)

#### **4.4. Vztah škola – veřejnost**

V rámci této kapitoly bych se ráda jen velmi stručně věnovala vztahu škola – veřejnost. Pedagogický slovník říká (2008, s. 304), že vztah škola – veřejnost se může popsat takto: *„Významná součást školské politiky v demokratických zemích. Rozvíjí pocit sounáležitosti žáků s místní komunitou a zvyšuje zájem a podporu, kterou místní komunita a veřejnost poskytují škole, včetně podpory finanční. Zahrnuje kontakty školy s místní správou, organizacemi, institucemi a podniky, kulturními zařízeními, uměleckými skupinami apod. Formy spolupráce zahrnují: 1. zastoupení veřejnosti v radě školy; 2. sociální a pracovní aktivity v místních podnicích a zařízeních; 3. společné sociální programy a projekty školy a místní komunity; 4. otevřené dny školy, týdny společenských aktivit apod.“* (Průcha, aj. 2008, s. 304)

Díky existenci škol na Frýdlantsku je v mnohém obohacen i sociální život dané obce nebo komunity. Nejenže většina škol připravuje kulturní vystoupení svých žáků určených právě pro širokou veřejnost, ale také do dalších akcí se mohou zapojit i dobrovolníci z řad občanů. Můžeme se na to však podívat také z druhé stránky, na mnoha akcích pořádaných městem Frýdlant popřípadě obecními úřady menších obcí se školy aktivně spolupodílí. Mezi takové příklady můžeme uvést Masopustní rej, trhy pořádané k nejrůznějším příležitostem, na kterých se prodávají výrobky žáků ze zapojených škol, živý Betlém nebo velikonoční průvod k „Vajíčkovníku“ (strom, na který děti připevňují své kraslice s vloženým přáním), program při rozsvěcení Vánočního stromu a různé další ekologicky zaměřené akce.

#### **4.5. Komunikace**

Z předchozích kapitol je zřejmé, že komunikace je jednou ze základních podmínek dobrých vztahů mezi rodiči a školou, respektive učitelem. Komunikace je základ každé sociální interakce a vzhledem k tomu, že se objevuje vždy, je nutné si uvědomit, že o nás vždy také něco vypovídá. Proto bych se v této kapitole chtěla zaměřit na komunikaci blíže, popsat formy komunikace důležité ve výchovně-vzdělávacím procesu a to, jak vlastně probíhá. Kapitulu

tomuto tématu věnoval také S. Štech v publikaci *Předškolní a primární pedagogika* a K. Šedřová a V. Čiháček v knize *Škola a/versus/ rodina*.

Štech uvádí (Kolláriková, aj. 2001, s. 78), že se komunikace mezi rodiči a učitelem nebo školou vyskytuje v několika formách. Tyto formy dělí podle několika kritérií, mezi ty nejpodstatnější pak řadí míru zprostředkovanosti (zda se jedná o komunikaci přímou nebo zprostředkovanou), obsah komunikace, sociální charakter (zda se jedná o individuální nebo kolektivní komunikaci) a v poslední řadě také funkci komunikace.

Za nejpřímější formu komunikace mezi učitelem a rodiči můžeme samozřejmě zařadit třídní schůzky nebo konzultace. Jsou to momenty, kdy dochází k vzájemné přímé interakci, k přímé komunikaci. Kromě výše zmíněných dvou forem, existuje celá řada jiných možností, kdy učitel s rodičem může komunikovat „z očí do očí“. Jen pro příklad můžeme vyjmenovat besídky, nejruznější školní akce, schůze rodičovských rad apod. Jako méně přímou formu můžeme považovat komunikaci, která neprobíhá přímo „tváří v tvář“, jako je telefonický rozhovor nebo písemná komunikace, kterou vedou rodiče a učitel skrze vzkazy v žákovských knížkách nebo skrze jiná sdělení. Zcela nepřímou formou, která je však velmi důležitá a má velký vliv na to, jakou představu o sobě navzájem budou rodiče a učitel mít, je zprostředkovaná přes žáka. Již v předchozích kapitolách bylo řečeno, že učitel získává informace o rodině žáka hlavně nepřímou, podle toho, jak se žák chová ve třídě, jaké má zvyky, záliby, ale také podle oblečení. Na druhé straně pak rodiče získávají představu o škole a učiteli především skrze vyprávění jejich dítěte.

Musíme ale podotknout, že každý rodič je jiný a může mu vyhovovat i jiný způsob komunikace. Vše se odráží od charakteru rodiče, od věku dítěte, jeho prospěchu a postavení ve třídě. Vzájemná komunikace musí být vždy uzpůsobena tak, aby vyhovovala všem účelům, ale také všem účastníkům. (Kolláriková, aj. 2001, s. 78)

Opět můžeme pozorovat vyplývající nutnost vzájemné spolupráce na rozvoji dítěte a také na nutnosti vzájemné otevřené informovanosti. Z toho ale současně vyplývá otázka, jak moc školu otevřít veřejnosti. S. Štech (Kolláriková, aj. 2001, s. 79) uvádí, že je škola považována za velmi uzavřenou instituci, podobně jako rodina, která má ale na rozdíl od školy podle společnosti právo žádat soukromí. Jsou to tedy učitelé, kteří podle rodičů nezpřístupňují školu veřejnosti. V posledních letech se i v České republice začaly objevovat nejruznější programy,

kteře mají za úkol sblížit školu a rodinu. Některé z nich mají i konkrétnější úkoly, mezi které patří například pomoc žákům ze sociálně znevýhodněných rodin nebo pomoc rodinám, které se ocitly v krizi.

Jako protiargument S. Štech (Kolláriková, aj. 2001, s. 79) úplnému otevření školy rodičům uvádí fakt, že škola je místo, kde se dítě socializuje mezi vrstevníky bez vlivu dospělých, zároveň dochází k autonomnímu vývoji, dítě získává odpovědnost a samostatnost a to vše bez dozoru rodičů. V momentě, kdy by rodiče byli neustále přítomni také ve škole, byl by tento zásadní vývoj žáků ohrožen.

Komunikace mezi školou a rodinou se formuje od samého začátku školní docházky. Pro rodiče to znamená získání nové sociální role, spolu s jejími právy a povinnostmi. I pro učitele je to změna, musí nové rodiče poznat a přizpůsobit se jim, myšleno nejen na komunikační úrovni.

Protože je to nová role hlavně pro rodiče, je to škola, kdo by jako první měl definovat způsob vzájemné komunikace a spolupráce. K tomu by se pak měli rodiče vyjádřit, přizpůsobit se mu nebo navrhnout jiný způsob. Jako nejzákladnější formu střetávání spatřuje většina lidí třídní schůzky. Jejich účinek na vzájemné vztahy však není takový, jaký je potřeba. Zpráve je nutné říci, že se jedná o kolektivní schůzku, kde se řeší obecné záležitosti, od představení nového učitele až po lyžařský kurz, a na individuální rozmluvy není příliš prostoru. Kromě toho mají třídní schůzky velmi omezenou časovou dotaci, na většině škol se během školního roku pořádají třikrát, další jsou svolávány pouze v případě nutnosti. Každé toto setkání pak má jen hodinovou nebo dvouhodinovou dotaci. Z toho je jasné, že se nemůže jednat o jedinou formu komunikace, pokud ji máme považovat za kvantitativně kvalitní.

V rámci třídních schůzek se učitel rodičům představuje, předvádí svou práci a definuje svou roli. Je nutné, aby vymezil požadavky, které má na žáky a požadavky, které jsou směřovány k rodičům. Jako hlavní úkol třídních schůzek je ale sdílení informací mezi učitelem a rodiči. To samozřejmě vyžaduje oboustrannou otevřenost, která je přítomna v různé míře. Protože se nejedná o hodinově bohatou dotaci, je možné a také vhodné, si během třídních schůzek domluvit jiné formy vzájemné komunikace. Ta už pak závisí individuálně na každém učiteli, jak velký prostor této komunikaci poskytne, a na každém rodiči, v jaké míře tuto nabídku využije. (Kolláriková, aj. 2001, s. 79)



I K. Šed'ová a V. Čiháček se věnují popisu a rozdělení různých typů kontaktů mezi školou a rodinou. Tyto kontakty nazývá „komunikační platformy“ a definuje je: „*Komunikační platformy jsou půdorysem, na němž se odehrávají reálné komunikační výměny. V našem pojetí to jsou ustálené aktivity školy, jejichž cílem je umožňovat právě komunikaci*“ (Rabušicová, aj. 2004, s. 72). Z jejího šetření pak vyšel seznam těchto platforem, které jsou seřazeny podle jejich četnosti na školách v České republice:

- třídní schůzky
- připravenost vedení školy poskytnout rodičům informaci na požádání kdykoli
- informace podávané na začátku školního roku
- záznamy v žákovských knížkách
- pracovní sešity dítěte a ukázky jeho práce
- konzultační hodiny učitelů
- nástěnky pro rodiče u vchodu do školy
- časopisy, bulletin, informační letáčky, občasníky
- dny otevřených dveří
- písemná zpráva o dítěti s hodnocením jeho výsledků, snahy, chování
- konzultační hodiny vedení školy
- možnost přítomnosti rodičů při vyučování
- ankety pro rodiče, zjišťující jejich názory na chod školy
- videonahrávka seznamující s chodem školy
- videozáznam dítěte při práci ve vyučování
- videozáznam průběhu vyučovacího dne v konkrétní třídě (Rabušicová, aj. 2004, s. 72)

Jako velmi důležitý faktor v rámci komunikace mezi školou a rodinou vidí K. Šed'ová a V. Čiháček (Rabušicová, aj. 2004, s. 78) v tom, jakou roli daný rodič zastává. O rodičovských rolích jsem již hovořila, v tuto chvíli bych se ale ráda zaměřila na vliv těchto rolí na podobu komunikace s učitelem. Rodič, který zastává roli zákazníka, požaduje informace o svém dítěti, přičemž považuje za samozřejmé, aby mu tyto informace byly poskytnuty školou, aniž by o ně výslovně požádal. Očekává tedy jednosměrnou komunikaci. Na druhé straně učitel, který považuje rodiče za zákazníky, je sám automaticky a precizně o všem důležitém informuje.

Nezávislý rodič kontakt se školou aktivně nevyhledává. Očekává, že nebude od pedagoga zahlcován zbytečnou komunikací a postačují mu základní informace. Z pohledu učitelů se jedná o problém, protože se domnívají, že by častější a otevřenější komunikace prospěla oběma stranám.

Špatný rodič se školou prakticky nekomunikuje. Na výzvy učitelů neodpovídá, nebo reaguje nespolehlivě. Zpravidla se jedná o rodiče problematického dítěte, což učitelům logicky velmi ztěžuje práci.

Snaživý rodič naopak využívá všechny možnosti, jak školu a učitele kontaktovat, přičemž je možné, že si najde i nové způsoby, hlavně v neformální oblasti. Na školu má přehnané nároky, domnívá se, že požadované informace nezíská bez vynaloženého úsilí. Z pohledu učitelů není tento rodič brán přímo negativně, velmi často je to ale časem může začít obtěžovat a výrazně komplikovat jejich práci.

Asi nej kvalitnější komunikaci má učitel šanci navázat s rodičem, který zaujímá roli výchovného partnera. Takový rodič chápe, že se škola a rodina jako instituce vzájemně doplňují a proto i informace by měly proudit oběma směry. Informace tedy pouze nevyžaduje, ale také je poskytuje.

Velmi vysoké požadavky má učitel na rodiče jako sociálního partnera. Takový rodič totiž informace pouze nepodává a nevyžaduje. Jde mu i o školu jako takovou a chce se spolupodílet na rozhodnutích, které se chodu školy týkají. Učitel v těchto případech rodiče podrobně informuje o dění ve škole a od rodiče žádá zpětnou vazbu v podobě názorů, námitek, ale i podpory.

Jako poslední jsem uváděla roli rodiče občana. Rodič občan požaduje od školy, aby byla v kontaktu s ostatními institucemi dané komunity a spolupracovala s nimi. Na sebe i na učitele má stejné nároky jako rodič v roli sociálního partnera. Učitel, který rodiče vidí jako občana, očekává ve škole jeho aktivitu. Na druhé straně mu však přístup do školy umožňuje a případně mu i nabízí různé aktivity, vzdělávací nebo rekreační (Rabušicová, aj. 2004, s. 78).

## **4.6. Současné trendy v komunikaci mezi školou a rodinou**

### **4.6.1. Rodiče vítáni**

Tento projekt popsal T. Feřtek v časopisu Rodina a škola (Feřtek 2011, s. 22). Značku rodiče vítáni můžeme vidět na vybraných školách od září 2011, kdy tento projekt odstartoval. Školy zařazené do tohoto projektu mají zveřejněn seznam věcí, které garantují rodičům.

Hlavních pravidel je šest a kromě těchto kritérií existuje dalších sedmnáct požadavků, které musí školy postupně všechny splnit. Tato pravidla v podstatě zaručují rodičům, že jsou včas o všem informováni a mají k dispozici i telefonní čísla a e-mailové adresy. Jmenovitě jde o to, aby byli učitelé rodičům k dispozici i v odpoledních hodinách, aby se vždy dostali do školní budovy, i v době vyučování, nebo aby jejich soukromé záležitosti nebyly řešeny před ostatními rodiči na třídních schůzkách apod. Mezi ony zbývající požadavky patří konzultační hodiny učitelů, nabídky konzultace s psychologem, možnost navštívit vyučovací hodinu apod.

Může se nabízet otázka, zdali se nejedná pouze o další dávku práce pro učitele. Přestože se prezentuje jako služba, kterou poskytují školy rodičům, záměr tohoto projektu je jiný. Jedním z hlavních cílů je rodičům dokázat, že komunikace s učitelem nemusí být nutně nepříjemná, právě naopak, že jsou ve škole vítáni a bude se s nimi jednat s respektem. Současně tak rodiče dostanou možnost se blíže seznámit s učitelovou prací. K tomuto projektu vychází také krátká publikace s názvem „Praktický návod, jak usmířit rodiče a učitele našich dětí“, která pracuje s myšlenkou, že hlavním důvodem většiny rozporů mezi učiteli a rodiči je špatná komunikace z obou stran. Cílem je tedy školy i rodiče naučit správné vzájemné komunikaci a vytvořit tak přátelskou atmosféru (Feřtek 2011, s. 22).

### **4.6.2. Smlouva s rodiči**

Smlouvy s rodiči jsou v poslední době velmi diskutované téma. Z odborných kruhů se ozývají hlasy hovořící pro tyto smlouvy, ale i hlasy proti. V současnosti jsou do tohoto projektu zapojeny vybrané pilotní školy po celé republice a teprve se zpracovávají první výsledky účinnosti (Těthalová 2011, s. 16).

Hlavním důvodem pro zavedení tohoto systému je pochopitelně zhoršující se kázeň žáků na českých školách. Návrh vychází z představy komplexnosti výchovy, kdy je zapotřebí, aby se na výchově dítěte podíleli rodiče s učitelem společnými silami. Důležité jsou ale hlavně společné cíle, které si právě touto cestou stanoví. Je přirozené, že se učitelé snaží o to, aby rodiče ovlivňovali chování svých dětí také ve třídě, ne vždy je totiž v jejich silách usměrnit problémové dítě bez jejich pomoci. V časopise Rodina a škola uveřejnili názor na tento projekt ministra školství J. Dobeše, který říká, že je to způsob, jakým lze rodiče přivést k zodpovědnosti za to, co jejich dítě ve škole dělá. Konkrétně říká: *„Smlouvy s rodiči jsou především preventivní věc. Než se začnou uzavírat, je třeba si říci, že existuje nějaký problém a že je třeba s ním i něco dělat, aby dále negradoval. Jsem moc rád, že v českých školách zatím nedochází k závažným incidentům, jaké známe třeba z Polska nebo z Německa. A musíme nějak přispět k tomu, abychom jim předešli i do budoucna“* (Těthalová 2011, s. 16).

Je tedy zřejmé, že z počátku je tento projekt brán spíše jako prevence, než vymahatelná hrozba. V podstatě by se dal dle Václava Mertina, dětského psychologa, označit za individuální výchovný plán, který by se sestavoval podobně jako individuální vzdělávací plán, přičemž by se zaměřoval na výchovné problémy dítěte (Těthalová 2011, s. 16). Každá strana by v rámci smlouvy měla mít jasné dané povinnosti, jejichž dodržováním by mělo dojít ke zlepšení žákova chování. Nejde tedy přímo o „persekutivní nástroj“, ale skutečně je to bráno jako prevence, případně pomoc rodičům, kteří mají problémové dítě a nevědí, co s ním. Pedagogové by spolu s rodiči měli jít za společným cílem společně domluvenými prostředky a za stanovených podmínek. Pokud by rodiče smlouvou dané povinnosti nedodrželi, navrhnou autoři tohoto projektu, aby škola kontaktovala orgány sociálně-právní ochrany dětí. Tato hrozba by mohla fungovat jako stimulant pro rodiče smlouvu dodržovat.

Zhruba za dva měsíce byl uveřejněn článek v Učitelských novinách o průběžných reakcích na tento projekt. V tomto článku je uvedeno, že na 25 školách bylo uzavřeno 54 smluv a dalších 44 bylo ve stádiu přípravy. Ministr J. Dobeš se vyjádřil ve smyslu, že má pozitivní zpětné vazby od pilotních škol, že smlouvy skutečně fungují a pomáhají zlepšit nejen chování žáků, ale také komunikaci mezi učitelem a žáky i jejich rodiči. Dle jeho slov prý i navzdory původním obavám z nárůstu práce pro učitele v podobě administrativy k němu nedošlo (ANON 2011, s. 4).

Jak již bylo řečeno, reakce z reálného školního prostředí se různí, objevují se zastánci i odpůrci. Asi nejčastější názor shrnula D. Vlčková, ředitelka základní školy v Kladně, v článku uveřejněném v Učitelských novinách, která říká: *„Možné je všechno. Něco se osvědčí, něco ne, ale fakt je, že kantoři příliš efektivních nástrojů nemají. Pokud se ale rodiče rozhodnou, že budou závěry dohod či individuálních výchovných plánů ignorovat, těžko je k něčemu donutíme.... Dokud podle ní nebude mít škola možnost i na základní škole nezvladatelného žáka dočasně vyloučit z vyučování a donutit rodiče, aby pro dítě hledali pomoc u specialistů, situace se markantně nezlepší“* (Švancar 2011, s. 13).

## **5. Aktuální stav spolupráce rodiny a školy na Frýdlantsku**

### **5.1. Úvod**

V rámci praktické části své diplomové práce jsem se rozhodla provést průzkum aktuální situace spolupráce mezi rodinou a školou na Frýdlantsku. Tímto průzkumem bych ráda ověřila informace nastudované z odborné literatury a porovнала je s daty získanými dotazníky. Jako konkrétní hlavní cíl jsem si zvolila zjistit, jaké jsou základní využívané formy a kvalita spolupráce rodiny a školy na školách ve Frýdlantském výběžku, a to z pohledu učitelů i rodičů.

Výzkum jsem provedla pomocí dotazníků, které jsem rozdala na všech školách na Frýdlantsku. Otázky jsem se snažila vytvořit tak, abych získala data nejen kvantitativní, ale také kvalitativní. Jako dílčí cíle jsem si zvolila popsat aktuální stav spolupráce, konkrétně zjistit, jaké formy spolupráce se na Frýdlantsku vyskytují, které z nich jsou nejčastější a které méně časté, a zjistit i oblíbenost forem spolupráce mezi učiteli i rodiči. Jako kvalitativní úkol jsem si dala zjistit, jak vzájemné vztahy a komunikaci hodnotí pedagogičtí pracovníci, a jak rodiče.

Zároveň jsem si stanovila dvě hypotézy, které bych si v závěru této části diplomové práce ráda ověřila. Tyto hypotézy zní:

- Rodiče, kteří uvádějí problémy u dětí, hodnotí spolupráci se školou hůře než rodiče, kteří problémy u svého dítěte neuvádějí.
- Podle učitelů mají rodiče žáků 1. stupně vyšší účast na školních akcích než rodiče žáků z 2. stupně.

Další částí diplomové práce bude krátká charakteristika Frýdlantska, tedy oblasti, ve které výzkum provádím a všech škol, které jsem do něj zahrnula.

## 5.2. Frýdlantsko a charakteristika škol

Frýdlantskem je nazývána oblast na severu České republiky, zabírající jeden ze dvou charakteristických výběžků. Jméno této oblasti je samozřejmě odvozeno od centrálního města Frýdlant.

V roce 2001 byl založen mikroregion Frýdlantsko. Je to dobrovolný svazek, který zahrnuje 18 obcí a hlavním sídlem tohoto dobrovolného svazku je právě město Frýdlant. Hlavním cílem, za kterým byl svazek založen, je formulován jako spolupráce mezi členskými obcemi.

V mikroregionu jsou sdruženy tyto obce: Frýdlant, Raspenava, Hejnice, Lázně Libverda, Bílý Potok, Nové město pod Smrkem, Jindřichovice pod Smrkem, Dětřichov, Heřmanice, Kunratice, Krásný Les, Černousy, Habartice, Pertoltice, Višňová, Bulovka, Horní Řasnice a Dolní Řasnice.

Z hlediska vzdělávání v této oblasti je zajímavá informace, že ve školním roce 1945/1946 bylo na Frýdlantsku otevřeno celkem 33 základních škol, převážně se jednalo o jednotřídky. Přičemž v současné době existuje na Frýdlantsku 18 základních škol, ne ve všech jsou však otevřeny oba stupně základního vzdělání (Anděl, aj. 2002, s. 169).

V samotném městě Frýdlantu se nacházejí tři budovy základních škol a jedna budova školy ZŠ praktické a speciální. V obcích Višňová, Hejnice, Nové Město pod Smrkem a Raspenava jsou základní školy pro 1. a 2. stupeň ZŠ. A v obcích Dolní Řasnice, Jindřichovice pod Smrkem, Bulovka, Kunratice, Bílý Potok, Habartice, Krásný Les, Lázně Libverda a Dětřichov jsou pouze ZŠ pro 1. stupeň. V obcích Raspenava a Lázně Libverda je při ZŠ otevřena i třída základní školy praktické a speciální. V Novém Městě pod Smrkem je samostatná Základní škola praktická. Je nutné také podotknout, že mnohé z těchto základních škol kvůli nedostatku žáků slučují ročníky do jedné třídy, jedná se tedy o malotřídní školy.

### 5.3. Dotazníky

Jako jedinou formu, kterou jsem se rozhodla svůj výzkum provést, jsem zvolila dotazníky a to z několika důvodů. Původně jsem chtěla také zařadit osobní rozhovory s učiteli i rodiči, obávala jsem se však jejich neupřímnosti, která u rodičů mohla pramenit ze strachu z případných důsledků pro jejich dítě v případě, že by jejich odpovědi byly negativní a u učitelů z vzájemné nedůvěry. Dotazníky obě tyto obavy eliminovaly, protože byly anonymní. Dalším důvodem, proč jsem zvolila pouze dotazníky, byla jejich časová úspornost a vyšší počet výsledků.

Dotazníky jsem vytvořila rozdílné pro učitele a pro rodiče, přičemž podstata otázek byla vždy stejná. Rozdíl byl pouze ve způsobu, jakým jsem se na daný problém tázala. Každý dotazník byl tvořen 15 otázkami, které byly uzavřené i otevřené, vždy ale byly dány možnosti výběru. U některých otázek jsem dala prostor i pro volné psaní pro případ, že by některý z respondentů chtěl k dané problematice dodat svůj vlastní názor nebo připomínku, což by velmi obohatilo celkový pohled na věc.

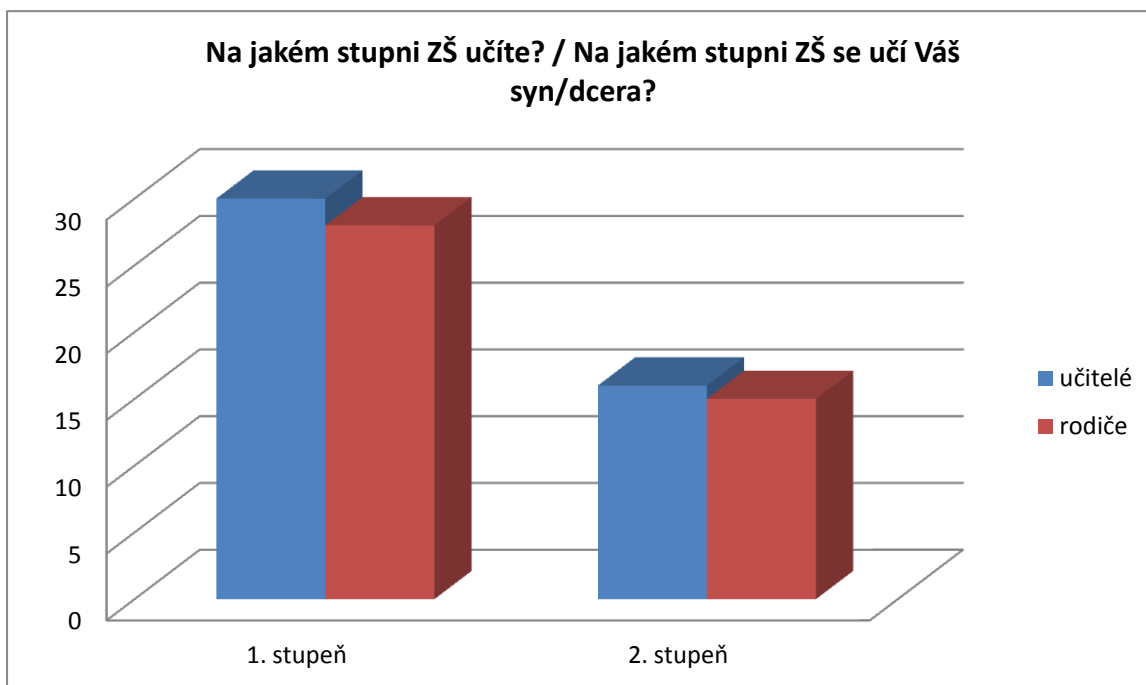
Kvůli tomuto výzkumu jsem oslovila všechny školy na Frýdlantsku, z nichž pouze jediná škola se mnou odmítla spolupracovat a dotazníky mi vyplnit. S oslovením ředitelů ostatních škol jsem neměla žádné problémy, setkala jsem se vesměs se vstřícností, nicméně mě mnozí ředitelé upozorňovali, že návratnost dotazníků ze strany rodičů bude s vysokou pravděpodobností mizivá. I přes tato upozornění jsem rozdala celkem 56 dotazníků pro pedagogy a 56 dotazníků pro rodiče. Do každé školy jsem vždy poslala dva dotazníky pro učitele na 1. a 2. stupni, případně do praktických a speciálních tříd a škol, a stejně tak i pro rodiče.

Výzkum trval zhruba čtrnáct dní, a to hlavně díky jarním prázdninám, které se termínově kryly. Po dvou týdnech od rozdání jsem získala zpět vyplněné dotazníky, návratnost však nebyla stoprocentní, a to jak ze strany rodičů, tak učitelů. Celkem se mi vrátilo 46 dotazníků vyplněných učiteli a 43 dotazníků vyplněných rodiči. Po úvodních obavách jsem však s počtem dotazníků, které se mi vrátily, byla spokojena. Nicméně musím podotknout, že zdaleka ne všechny vrácené dotazníky byly správně a zcela vyplněny. Výsledky z dotazníků uvedu v dalších kapitolách.



## 5.4. Výsledky dotazníků

### 5.4.1. Otázka č. 1

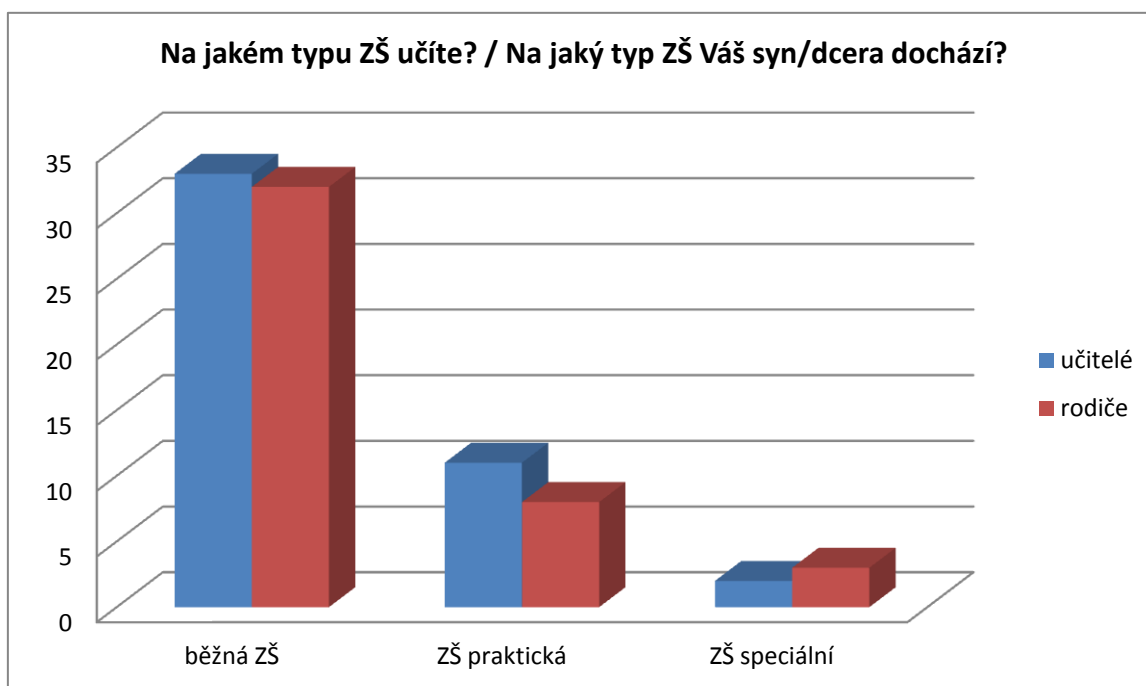


První otázka je čistě informativního charakteru, snažila jsem se zjistit, na jakém stupni se dotazovaný pohybuje, respektive kam chodí dítě dotazovaného. Z toho může plynout velké množství informací, zejména co se vzájemné spolupráce týče. Tuto otázku hodlám také využít při ověřování svých hypotéz.

Přesná čísla, která jsem uvedla do grafu, ukazují, že na Frýdlantsku se vyskytují především školy s prvním stupněm. Druhý stupeň se objevuje zpravidla jen na větších školách ve větších městech, jako je Frýdlant, Nové Město pod Smrkem, Raspenava nebo Hejnice. U ostatních škol můžeme hovořit, že se jedná pouze o první stupeň, respektive o malotřídní školy.

Celkem mi tedy odpovědělo 30 pedagogických pracovníků, že pracuje na prvním stupni a 16 učitelů působí na druhém stupni. I u rodičů je znatelný vyšší podíl žáků prvních stupňů, celkem 28 dětí a pouze 15 rodičů odpovědělo, že jejich dítě navštěvuje druhý stupeň základní školy.

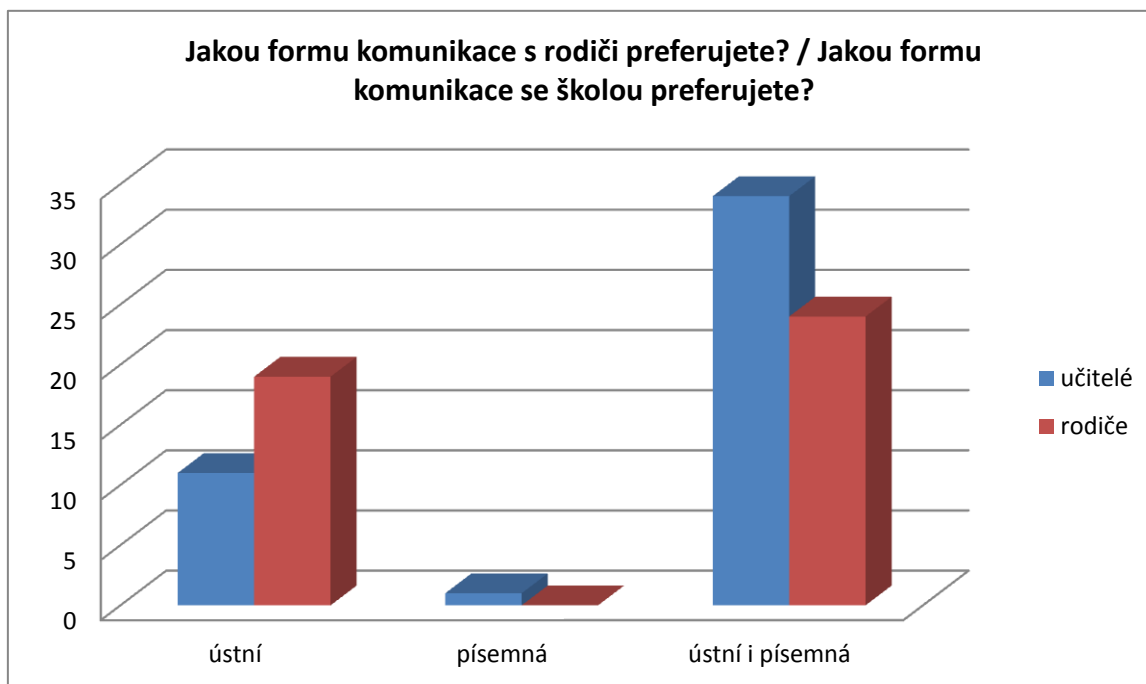
### 5.4.2. Otázka č. 2



I tato druhá otázka je brána informativně. Původně jsem se snažila touto formou zjistit, jak a v čem konkrétně se liší spolupráce rodičů a školy na různých typech základních škol. Ze získaných údajů by však nebylo vhodné vyvozovat relevantní závěry, protože procentuelní zastoupení učitelů a rodičů žáků praktických a speciálních škol je v porovnání s běžnými základními školami mizivé. Proto jsem se na tuto problematiku podívala spíše z obecného hlediska a tuto otázku jsem v dotaznících nechala za účelem zdůraznění existence různých typů základních škol.

Otázku rozdílnosti vzájemné spolupráce a vztahů na těchto typech škol bych tak mohla vyvodit pouze z mnou získaných statisticky neprůkazných dat.

### 5.4.3. Otázka č. 3

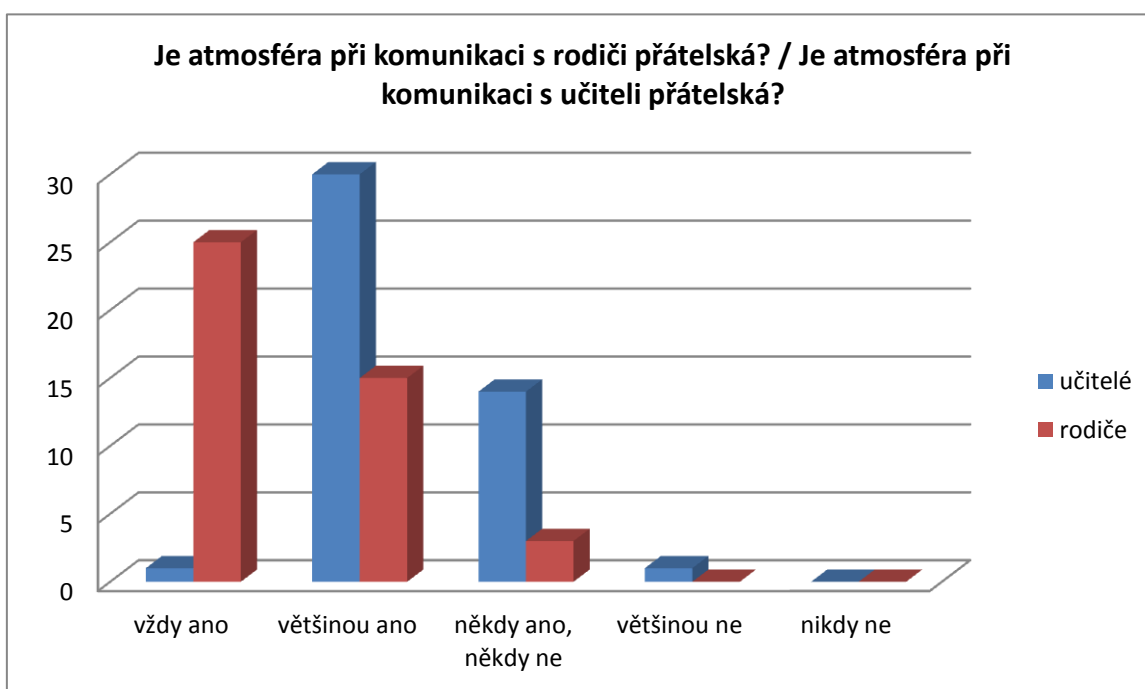


Hned na úvod je nutné sdělit, že uvedená čísla jsou přesné počty zastoupených dotázaných, nikoliv procentuelní zastoupení. Už na první pohled je zřejmé, že učitelé i rodiče preferují obě formy komunikace, tedy ústní i písemnou. Celkem tuto možnost zvolilo 34 učitelů a 24 rodičů. Můžeme to brát jako důkaz toho, že jakákoliv snaha vzájemně komunikovat je oboustranně vítána, přičemž na způsobu už učitelům ani rodičům tolik nezáleží.

Na druhé straně je překvapivý fakt, že pouze jeden učitel zvolil možnost písemné komunikace, což mi v dnešní době přijde zcela nestandardní a nevyhovující. V současnosti je obecná snaha k co nejúžší vzájemné spolupráci mezi učitelem a rodičem a vzájemná ústní komunikace je základním prvkem tohoto vztahu, bez kterého by ji nebylo možné úspěšně navázat. To si myslí i všichni dotázaní rodiče, protože tuto variantu nezvolil žádný z nich. To může být zdůvodněno několika způsoby, tím nejjednodušším a prvoplánovým, jak již bylo výše řečeno, je zřejmě fakt, že se nejedná o komunikaci z „očí do očí“ nebo osobní telefonický rozhovor, což s sebou nese řadu nevýhod. Může tak být mnohem těžší a zdlouhavější se na něčem složitějším s učitelem nebo rodičem domluvit a ani výsledek nemusí odpovídat původnímu cíli komunikace.

Můžeme z toho vyvodit myšlenku, že rodiče i učitelé obecně preferují ústní komunikaci, která je bezesporu přímější, jasnější a dává účastníkům možnost vyměnit si mnohem více informací. Přitom ale písemnou komunikaci považují za nedílnou součást vzájemných vztahů, protože přímá ústní komunikace je časově náročná z hlediska návštěv konzultačních hodin nebo třídních schůzek, je mnohdy snazší doplnit vzájemnou domluvu písemnou formou. Takto se mohou předávat například jednostranná informativní sdělení organizačního charakteru, která není zapotřebí předávat osobně.

#### 5.4.4. Otázka č. 4



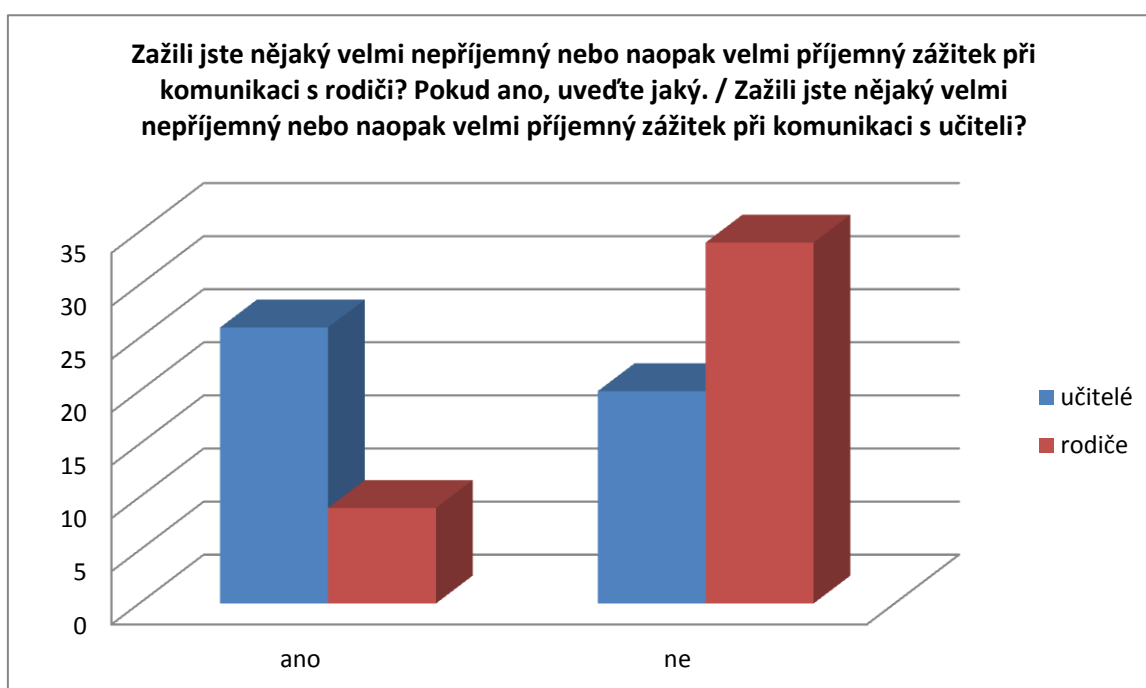
Z grafu je patrné, že je vzájemná komunikace mezi učiteli a rodiči brána vesměs pozitivně. Z mého pohledu překvapivě nejvíce rodičů zvolilo první možnost, tedy že atmosféra při komunikaci je vždy příjemná. To může být také způsobeno tím, že školy, které jsem požádala, aby se do mého výzkumu zařadily, samy vybíraly rodiče, kterým dotazníky daly vyplnit. Přirozeně pak volily bezproblémové rodiče, protože byla větší pravděpodobnost návratnosti a pozitivní zpětné vazby na školu. I tak je ale toto zjištění pozitivní.

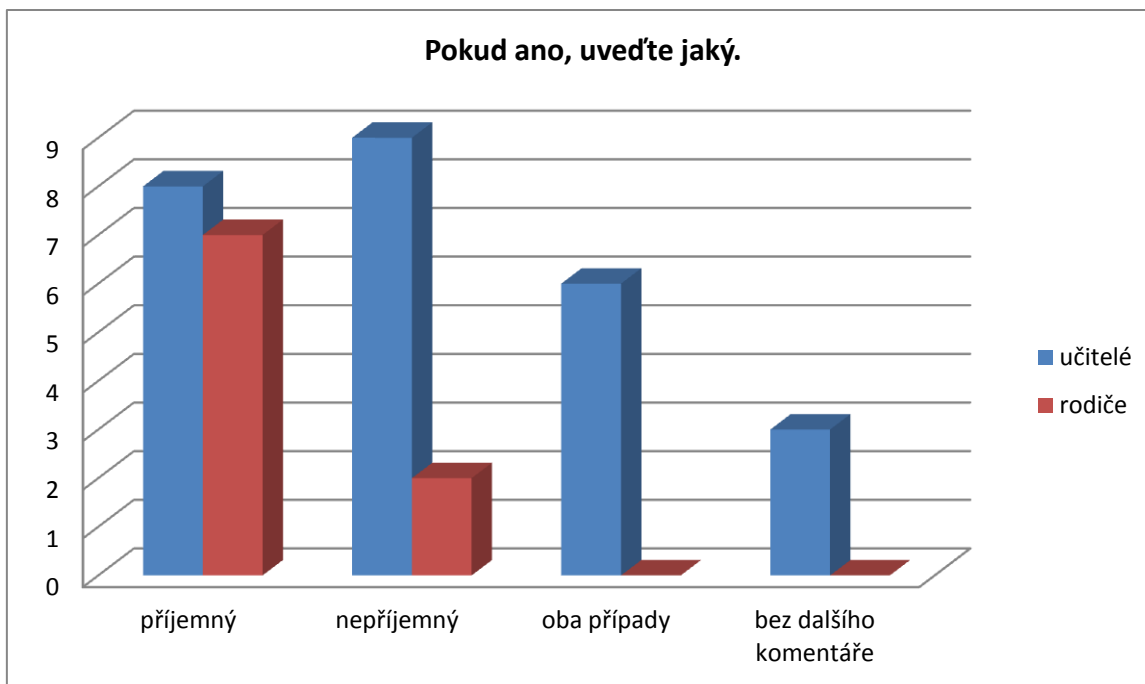
I učitelé tvrdili, že je atmosféra většinou přátelská. Vždy ale musíme mít na paměti, že se atmosféra odvíjí od tématu dané komunikace, proto je i relativně vysoké zastoupení hlasů

u třetí možnosti. Ta v podstatě říká, že komunikace s jediným rodičem může být přátelská i méně příjemná, s ohledem na danou situaci.

Negativní odpovědi jsem dle svého očekávání nezaznamenala žádné. Opět to může být způsobeno volbou rodičů, nebo také strachem rodičů, že případné záporné odpovědi by mohly znamenat záporné reakce pro jejich dítě ze strany učitelů. Pouze jediný učitel uvedl, že je atmosféra většinou nepříjemná. Jednalo se o pedagoga z jedné z oslovených praktických škol, z čehož může plynout, že se jedná o učitele žáků s lehkou mentální retardací, u kterých se mohou projevovat problémy s učením a chováním. Kromě toho na tyto školy dochází mnoho dětí ze sociálně znevýhodněného prostředí, jejichž rodiče o školu neprojevují žádný zájem a docházka těchto dětí do školy je tudíž značně nepravidelná. I kvůli tomu může být pro tohoto pedagoga těžší s rodiči o školních záležitostech hovořit.

#### 5.4.5. Otázka č. 5





V prvním grafu jsem znázornila zastoupení jednoduchých odpovědí ano – ne. Mé očekávání od této otázky bylo opačné, než zjištěná data. Učitel a rodič se do vzájemného kontaktu dostávají velmi často a to, že by se pravidelně jednalo o emocionálně neutrální setkání, se mi zdálo nepravděpodobné. Přesto většina dotázaných, učitelů i rodičů, odpověděla, že žádný nepříjemný ani velmi příjemný okamžik při vzájemné komunikaci nezažila.

Kladně na tuto otázku odpovědělo 26 učitelů a 9 rodičů. Z tohoto počtu jsem vytvořila druhý graf, ve kterém jsem tato setkání rozlišila podle toho, jestli jej hodnotili jako příjemné, nepříjemné nebo jestli zažili obě varianty. Kromě těchto možností je v grafu uvedeno také „bez dalšího komentáře“. Do této kategorie jsem zařadila pedagogy, kteří na tuto otázku zodpověděli kladně, nicméně nepřipojili žádný bližší komentář.

Na první pohled je zřejmé, že kladně odpovídali především učitelé. Z nich potom největší počet, celkem 9 pedagogů, v následném komentáři uvedl, že se jednalo o nepříjemný zážitek. Příjemný zážitek popsalo 8 učitelů a 6 učitelů zažilo oba dva typy. U rodičů převládal zážitek pozitivní, tuto možnost zvolilo 7 rodičů. Nepříjemný zážitek pak uvedli 2 rodiče.

Mezi komentáře, které k této otázce respondenti uvedli, patří:

## Učitelé – nepříjemné zážitky

- „Slovní napadení – upozornila jsem rodiče (písemně), že má jejich dcera v hlavě vší.“
- „Velmi nepříjemné bylo řešení stížnosti rodičů, kdy další člen rodiny mě velice hrubě slovně napadl. Věc jsem oznámila Policii ČR.“
- „Velmi nepříjemný tatínek, naprosto nepřístupný argumentům, rozhovor zakončil slovy: „To jsem ještě neviděl, takovou krávu.“
- „Pokud šlo o řešení šikanování spolužačky, rodiče šikanující stáli a nepřiměřeně obhajovali svou dceru.“
- „Nepříjemné je, že někteří odmítají komunikovat, což velmi ztěžuje škole práci. Nadávky na školu, osočování (zejména u romských rodičů), vyhrožování.“
- „Zákonný zástupce žáka si zatvrzele odmítá připustit, že dítě potřebuje pomoc.“
- „Vždy, když se řeší nekázeň nebo záškoláctví dítěte. Rodič je pozván do školy a automaticky stojí v opozici. Velmi záleží na sebezapření učitele, který ví, že chce dobro dítěte a ne mu ublížit. Rodič si myslí opak.“
- „Rodiče použili před žáky nevhodně volený slovník – nadávky.“
- „Slovní (vulgární) napadení a vyhrožování rodinným příslušníkem dítěte.“
- „Pod udělenou poznámkou reakce matky: „No a co?“ Následoval nepříjemný telefonát, byla na straně své dcery, zpochybňovala mě jakožto mladou učitelku, která chybí.“
- „Matka romského žáka při jeho obhajobě začala křičet a gestikulovat tak, že jsem dostala strach, který jsem naštěstí nedala najevo, a když jsem ji nechala vyhlít všechny emoce, nakonec jsme se v klidu domluvily, co s klukem dál podnikneme.“
- „Jednání s matkou (velmi nevybíravé chování, neobjektivní, hledala chybu pouze v učitelích).“
- „Jednání s rodiči problémových dětí je vždy nepříjemné.“
- „Vymáhání si pravidel podle svých představ – pobyt venku, hodnocení žáků.“
- „Slovní napadení rodičem, že jsem ho udala na sociálku.“

## **Učitelé – příjemné zážitky**

- „Občas rodiče dokážou vyjádřit své uznání a obdiv k mé práci. To chápu jako největší odměnu.“
- „Poděkování za to, jakým způsobem motivuji žáky.“
- „Humor.“
- „Mám vždy příjemný pocit, když mi maminka nebo tatínek řekne, že je rád, že je jejich syn či dcera vykazují zlepšení (lépe se s nimi mluví, rádi chodí do školy atd.)“
- „Příjemné bývá, když se s rodiči podaří po dobrém a konstruktivně vyřešit nedorozumění.“
- „Někteří rodiče mi opakovaně vyjadřovali vděk za to, jak jsem pracovala s jejich dětmi.“
- „Rodiče připravují pro žáky školní akce (výtvarné dílny), aktivně nabídli spolupráci.“
- „Loučení s učitelem – rozlučkový večírek.“
- „Sponzorský dar, spolupráce v SRPDŠ, radě školy.“
- „Přijde-li rodič poděkovat, je to velmi příjemné.“
- „Poděkování rodičů.“
- „Poděkování od rodičů za to, že jsem byla s dětmi na dvoudenním výletě.“
- „Třídní schůzky v mé třídě v listopadu 2011 – rodiče milí, spokojení, komunikativní.“
- „Když mi rodič jednoho žáka přinesl dárek k MDŽ.“

## **Rodiče – nepříjemné zážitky**

- „Týkající se prospěchu mého dítěte.“
- „S paní učitelkou angličtiny již před lety bylo vidět, že angličtině moc nerozumí a děti braly celý rok jen čísla a barvy.“

## **Rodiče – příjemné zážitky**

- „Při výletu jsme se skvěle zasmáli a bylo s nimi prima.“



- „Vždy se vše v klidu a pohodě vyřeší. Hodnotím vstřícnost paní učitelky a ochotu.“
- „Komunikace se školou je v pohodě, jsem spokojená.“
- „Když paní učitelka chválí, je to moc fajn.“
- „Pozvání na divadelní představení.“
- „Paní učitelky mi pomáhají a radí, jak zvládat učení. Syn má ADHD a řečovou vadu. Je to první škola, která mně při první návštěvě překvapila svou vlnnou a přátelskou atmosférou.“
- „Ochotu a vstřícnost, vážím si paní učitelky Žabkové, že má srdce na pravém místě a dokáže podat pomocnou ruku.“

#### 5.4.6. Otázka č. 6

U těchto dvou otázek je zřejmé, že je zapotřebí rozebrat je postupně. Nejprve se zaměřím na učitele, později se budu věnovat odpovědím dotázaných rodičů.



Největší obtíže se vzájemnou spoluprací mají pedagogové dle mého výzkumu s rodiči žáků, kteří mají nějakou poruchu chování a potíže s docházkou. Je to částečně logické vyvození, vzhledem k tomu, že rodiče mají tendence se svých dětí zastávat v každém případě, nehledě na to, zdali je učitel v právu, nebo není. Pro pedagoga tak může být velice složité pra-

covat se žákem, který má evidentní problém v chování, ale má zastání u rodičů. Přitom právě při poruše chování je velmi důležitá spolupráce rodičů a učitele, nastavení stejných pravidel a stejných cílů. Stejný problém můžeme vidět u dětí s problémy s docházkou. Zpravidla se, dle mých zkušeností, jedná o žáky ze sociálně slabých rodin, ve kterých vzdělání nehraje důležitou roli a na docházku dětí se proto nedohlíží. S takovými rodiči je obecně velmi složitá komunikace a navázání konstruktivní spolupráce je značně obtížné.

Nejsem si zcela jistá, jestli dotázaní pedagogové přesně pochopili mou otázku, protože jako třetí nejčastější odpověď byla zvolena možnost „potíže se spolužáky“. Osobně považuji tento výsledek za matoucí, předpokládala jsem, že například rodiče prospěchově slabých žáků budou spolupracovat méně ochotně. Na druhou stranu to tak skutečně může být. U možnosti „potíže se spolužáky“ se například může jednat o dítě, které je svými vrstevníky šikanováno a rodiče vidí hlavní vinu nejen na útočnících, ale hlavně na straně samotné školy, respektive učitele, že nejsou schopni těmto situacím úspěšně předejít a toto nežádoucí chování zcela eliminovat. V takovém případě pak rodiče stojí logicky a priori proti škole a následná spolupráce a případné řešení problému je o to složitější.

Již zmiňovanou čtvrtou nejčastější odpovědí byla varianta „prospěchové potíže“. Jak jsem již říkala, četnost této odpovědi jsem od počátku očekávala a její umístění až na čtvrtém místě mě mírně překvapilo. Domnívám se, že rodiče žáků se slabým prospěchem obecně se školou neradi komunikují z několika důvodů. Mezi tyto důvody bych zařadila nezáměr o vzdělání dítěte, domněnka, že je špatný prospěch částečně nebo zcela zaviněn pedagogem nebo prostý fakt, že se takovýmto rozhovorem cítí zahanbeni nebo se snaží předejít případnému zklamání. Je však důležité s rodiči dětí s prospěchovými obtížemi navázat blízké kontakty a poskytnout jim odborné rady ohledně vzdělávání jejich potomka, protože cílevědomá vzájemná spolupráce může dítěti ve školních výkonech výrazně pomoci a docílit tak lepších objektivních výsledků.

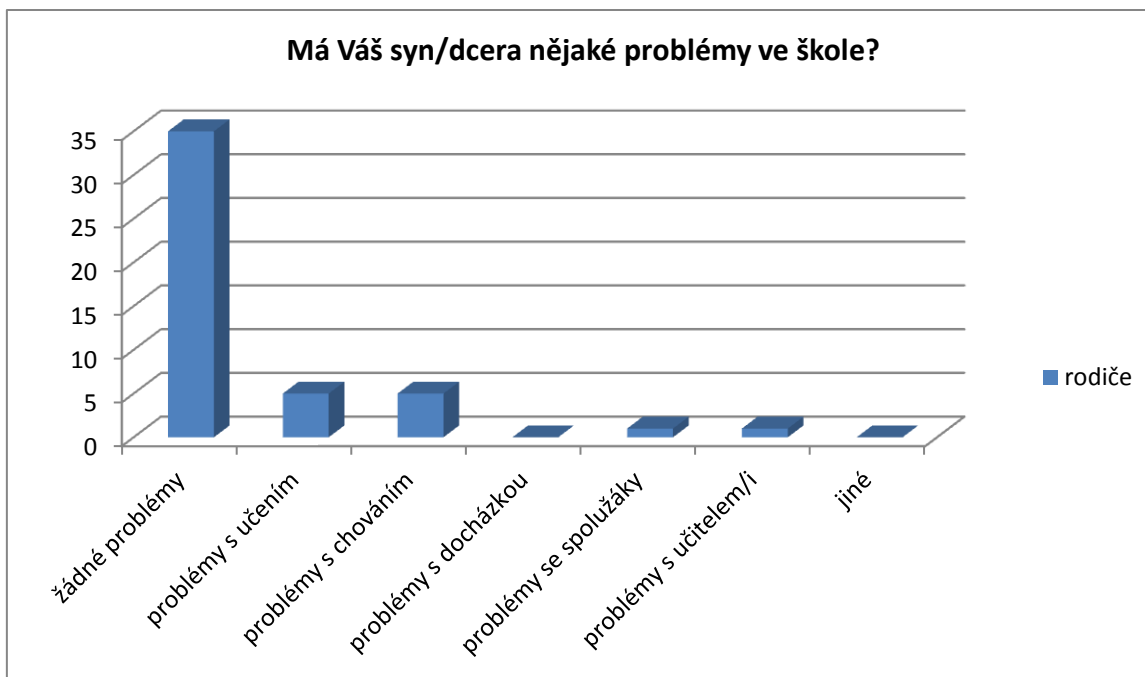
Další nejčastější, v pořadí pátou, variantou byly již částečně zmíněné problémy s pedagogem. Jestliže má dítě pocit, že si na něj učitel tak řečeno „zasedl“, samozřejmě se změní i jeho přístup k učení. Jestliže je to skutečně pravda, komunikace je ztížena tím, že se vede konkrétně proti jedné osobě, přímému účastníku dialogu, učiteli. V takové situaci je zapotřebí řešit problém nejen s konkrétním pedagogem, ale i vedením školy, aby výslednou konfrontací dospěli k relevantním výsledkům a reálnému řešení. Pokud se však dítě pouze

domnívá, že je v očích svého učitele znevýhodněn, nebo na to záměrně svaluje své neúspěchy, je pro učitele velmi náročné, aby jeho rodiče přesvědčil o opaku. Musí si počínat jako obratný řečník, rodiče dostat na svou stranu a poté společně postupovat tak, aby se obtíže, které žáka trápí, eliminovaly.

V případě, že by si některý z dotázaných pedagogů nebyl schopen vybrat z mnou navržených možností, nechala jsem jim příležitost dopsat svůj vlastní názor. Této možnosti využili tři pedagogové, kteří do dotazníků napsali:

- „*děti z rozvedených rodin*“
- „*děti s potížemi ve vztazích s rodiči samotnými*“
- „*děti ze sociálně velmi málo podnětného zázemí*“

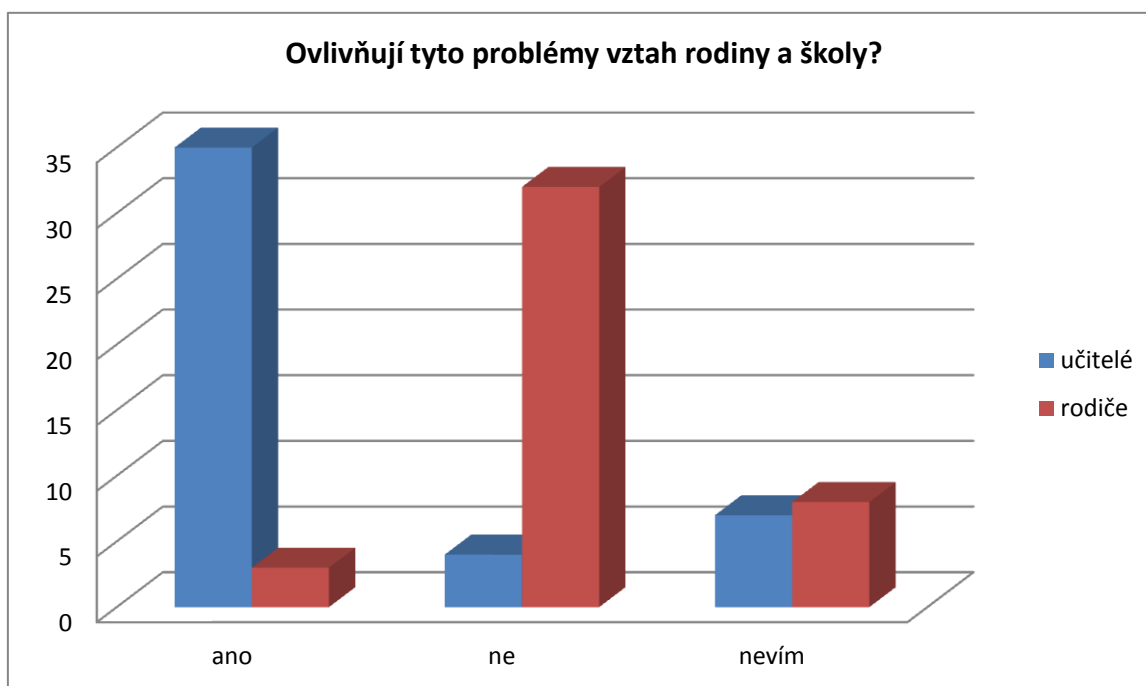
Rozvedení rodiče mohou mít vlastní názor na vzdělávání jejich dítěte, přičemž se samozřejmě může lišit. Často se i stává, že díky vzájemné nevraživosti po rozvodu, jsou tyto názory rozdílné zcela úmyslně. Učitel by měl být otevřený oběma rodičům a komunikovat se dvěma názorově protichůdnými lidmi a navázat s nimi úspěšnou spolupráci může být skutečně velmi obtížné. Druhý uvedený názor hovoří o problémech se vztahy s rodiči. Je logické, že pokud nejsou dobré vztahy uvnitř rodiny, jen velmi těžko budou kvalitní vztahy navázány s někým z vnějšího prostředí, například s učitelem. Přitom dobrý rovnocenný vztah mezi učitelem a rodičem může vést ke spolupráci. O dětech ze sociálně znevýhodněného prostředí jsem již hovořila několikrát. Vše záleží na hodnotovém žebříčku dané rodiny a na tom, zda její členové považují vzdělání za důležité. Pokud tomu tak není, jen velmi těžko bude mít dítě jiný názor a školu bude považovat za zbytečnou, stejně jako komunikaci s učitelem.



Tato otázka pro rodiče nám sama o sobě nic neřekne. Ptala jsem se ale tímto způsobem, abych mohla porovnat to, zda rodiče problémových žáků skutečně navazují horší komunikaci a spolupráci s učitelem nebo ne. O tom, zda tyto problémy ovlivňují vzájemné vztahy, budu hovořit u další otázky.

Ráda bych poukázala na mou, již předem uvedenou, domněnku, že dotazník k vyplnění dostali hlavně rodiče bezproblémových žáků, která se bezesporu naplnila. Suverénně nejvíce rodičů, celkem 35, uvedlo, že jejich dítě problémy ve škole nemá. Pouze po třech rodičích odpovědělo, že jejich dítě má buď problémy s učením, nebo chováním a jeden rodič uvedl, že má jeho dítě problémy s obojím. Jeden z rodičů mi prostřednictvím dotazníků sdělil, že má jeho dítě problémy s učením, chováním, se spolužáky i učiteli.

#### 5.4.7. Otázka č. 7

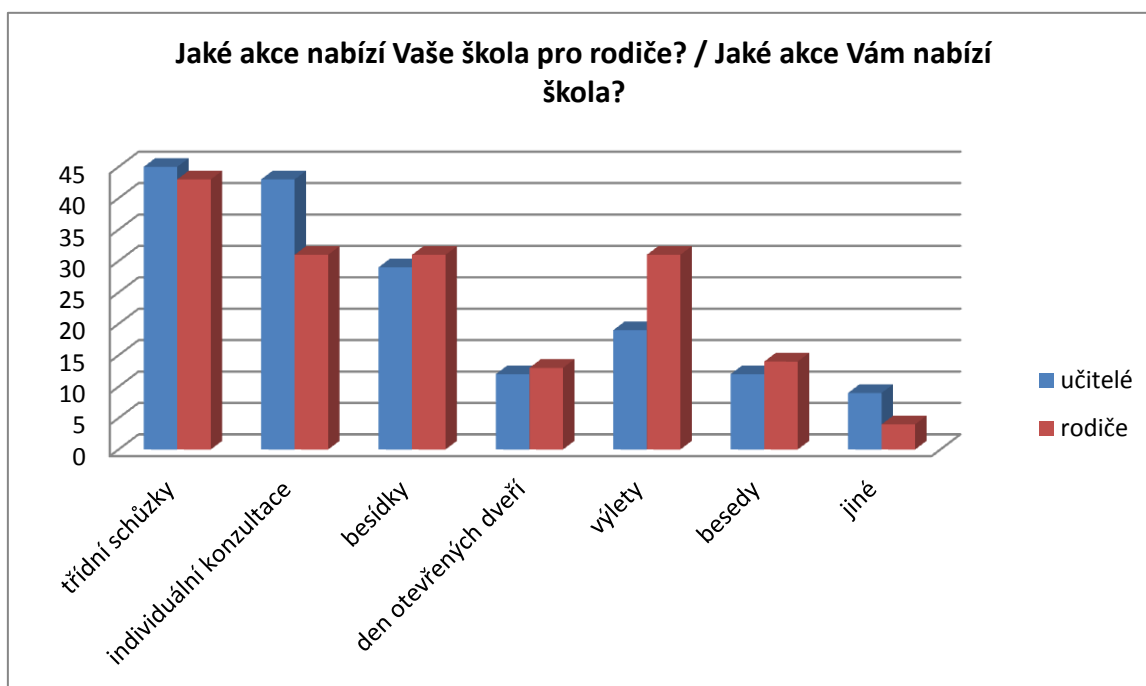


U této otázky je evidentní, jak diametrálně odlišné mohou být názory na tutéž otázku. V předchozí podkapitole jsem se věnovala tomu, u jakých rodičů se vyskytují nejčastěji problémy se spoluprací a jaké konkrétní problémy mají děti dotázaných rodičů. Tato otázka na tu předešlou přímo navazuje.

Drtivá většina pedagogů, celkem 35, odpovědělo, že to bezpochyby vliv na vzájemné vztahy má. Pouze 4 učitelé odpověděli, že tomu tak není a 7 jich nebylo schopno na tuto otázku odpovědět. U rodičů byl názor zcela opačný. Počet nerozhodných odpovědí byl velmi podobný, 8 rodičů nebylo schopno jednoznačně odpovědět. Zápornou možnost, tedy že problémy jejich dětí se na vztahu školy a rodiny nepromítají, však zvolila většina rodičů, přesně řečeno 32. Pouze 3 rodiče přiznali, že to vliv na vzájemné vztahy má.

Při snaze vysvětlit tento rozdíl mě opět napadla možnost, že to má souvislost s tím, že téměř stejný počet rodičů odpověděl, že jejich dítě žádné problémy ve škole nemá. Jestliže se na to ale podíváme i z té pozitivní stránky, nemusíme hovořit pouze o negativním ovlivnění, i kladný vztah by se měl promítnout. Přesto většina rodičů jakýkoliv vliv vyloučila.

#### 5.4.8. Otázka č. 8



Na úvod k této otázce bych chtěla sdělit, že rodiče i učitelé měli samozřejmě možnost zakroužkovat více možností.

Vyjmenovávat jednotlivé možnosti, které jsem dala učitelům i rodičům na výběr, mi přijde zbytečné. Zajímavější je to, jak často byly tyto odpovědi voleny. Téměř všechny varianty byly zaškrtnuty podobným počtem dotázaných pedagogů i rodičů. Největší rozdíl můžeme spatřit u individuálních konzultací, které se častěji objevovaly v dotaznících od pedagogů. Je tak možné, že rodiče o této možnosti kontaktu příliš nevědí, nebo že ji neznají. Na druhou stranu onen rozdíl není tak vysoký, abych to mohla tvrdit s jistotou. Druhý velký rozdíl vidíme u možnosti „výlety“, kde je naopak vyšší zastoupení odpovědí od rodičů, než od pedagogů. Můžeme to vysvětlit tím, že rodiče vnímají více zábavnější formy akcí než ty, které jsou pořádány za účelem předání informací o prospěchu, případných problémech nebo čistě faktických informacích o škole. To je ostatně vidět i u ostatních možností, jako jsou například besídky.

I u této otázky jsem dala možnost volného dopisování vlastních nápadů a byla jsem překvapená, kolik se mi jich vrátilo, od učitelů i rodičů.

Dopsané formy akcí od učitelů:

- „sportovní akce“
- „schůzka - rodič + dítě + učitel“
- „projektové dny“
- „zájezdy na kulturní akce“
- „poradenská činnost“
- „výtvarné dílny“
- „společné školní aktivity přímo ve škole“

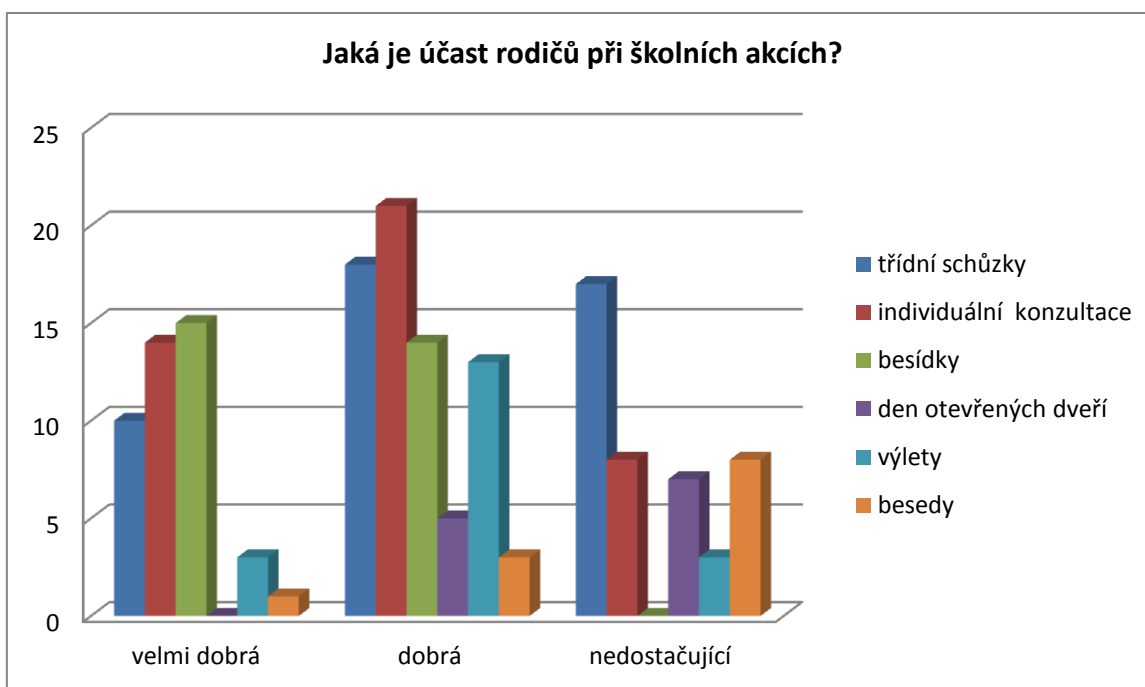
Dopsané formy akcí od rodičů:

- „výstavy“
- „sportovní akce“
- „vánoční dílny“
- „školní karneval“

#### **5.4.9. Otázka č. 9**

U těchto dvou otázek bude vyhodnocování výsledků mírně složitější, než tomu bylo u otázek předchozích. Jednak bude zapotřebí opět rozdělit otázku pro pedagogy a rodiče a vyhodnotit je zvlášť, zároveň také budu muset odpovědi na tyto otázky rozdělit podle daných možností, přičemž ještě každá z oněch daných variant měla být hodnocena pocitovou škálou.

I tentokrát začnu s otázkou pro pedagogy. Celkem jsem sama uvedla šest akcí, které školy nejčastěji pořádají a učitelé se k nim měli vyjádřit. Konkrétně se jednalo o třídní schůzky, individuální konzultace, besídky, dny otevřených dveří, výlety a besedy. Také v tomto případě jsem dala učitelům volnou ruku, aby mohli své případné další návrhy dopisovat sami. Vlastní názor však uvedla jen malá část dotázaných pedagogů.



Z grafu je na první pohled patrné, že zpravidla jsou učitelé s účastí rodičů na školních akcích v podstatě spokojeni, výjimku tvoří pouze odpovědi u možností „besedy“ a „den otevřených dveří“. Odpovědi, které udávaly, že daná spolupráce je „dobrá“, však neznamenají nutně pouze pozitiva. Jsem si osobně vědoma toho, že mezi pojmy „dobrá“ a „nedostačující“ bychom mohli nalézt mnoho mezistupňů, nicméně kvůli přehlednosti dotazníků jsem zvolila zjednodušení této škály. Proto je nutné tyto nejčastější odpovědi považovat nikoliv za kladné, ale spíše za průměrné, tedy že účast není vysoká, nicméně ani zanedbatelná. Důvod, proč jsou odpovědi „besedy“ a „den otevřených dveří“ méně časté než ostatní, můžeme hledat v účelu těchto akcí. U dní otevřených dveří se zpravidla bere ohled především na širokou veřejnost, případně rodiče potenciálních žáků. Rodiče stávajících žáků školu více či méně znají a nemusí mít potřebu ji poznat detailněji, nebo se prostě domnívají, že to není nutné. Kromě toho, toto není typ akce, na kterou jsou rodiče adresně zváni a dovědět se o ní pro ně může být složité, někdy nemožné. Stejně tak můžeme hovořit o účelu besed, které mohou a zpravidla jsou zaměřeny na vzdělávání rodičů v určité oblasti, například výchovné problémy dětí, specifické poruchy učení, poradenství o dalším vzdělávání dětí, ale také oblasti zaměřené čistě na dospělé a jejich všeobecnou gramotnost, jako jsou besedy o finančních záležitostech apod. Dle mé osobní zkušenosti se účast rodičů liší právě podle daného tématu besedy, jestliže se týkají jejich dětí, zpravidla je účast vyšší.



Je překvapivé, že téměř stejný počet pedagogů hodnotil účast rodičů na třídních schůzkách jako „dobrou“ i „nedostačující“. Je fakt, že jsem průzkum prováděla na různých školách, které mají různou sociální skladbu dětí a tím pádem rodičů, a i jejich angažovanost ve školních záležitostech se samozřejmě musí lišit. Kromě toho je i důležité si uvědomit, že každá škola má různé počty žáků ve třídě a to může na první pohled u některých akcí vypadat, že u menších škol je účast nižší. Přesto může být procentuelně zcela stejná, nebo dokonce vyšší právě u menších škol, kde je rodinná atmosféra. O nedostačující účasti rodičů na besídách a dnech otevřených dveří jsem již hovořila. Jako poslední uvedená možnost u nedostačivé účasti je u výletů. Těžko hodnotit, zda měli učitelé na mysli to, že se rodiče aktivně nehlásí na pomoc při výletech nebo jejich úplnou organizaci. V porovnání s celkovým hodnocením účasti rodičů na výletech jde v podstatě o ojedinělé názory.

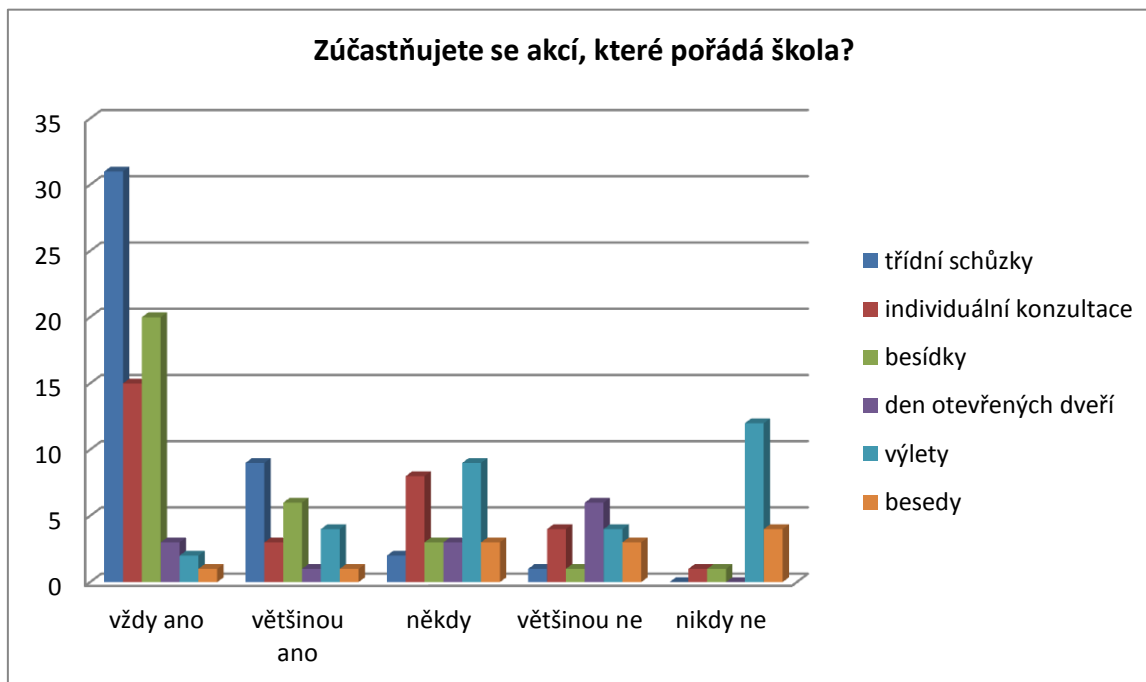
Jako jediná varianta, která nebyla nikým označena za nedostačující, byla účast rodičů na besídkách. Tento výsledek se dal předpokládat vzhledem k tomu, že i podle teorie se rodiče rádi účastní akcí, kde se jejich děti předvádí se svými schopnostmi a ukazují, co všechno už umí. Každý rodič vidí rád úspěch svého dítěte, což je přesně to, co se při podobných akcích očekává. To je vidět i ve sloupečku s pozitivními hodnoceními, kde jsou besídky nejčastější odpovědí. Jako velmi dobrou se však učitelé evidentně obávali označit účast u většiny akcí, ale to můžeme brát z toho hlediska, že je vždy možné něco zlepšit, stejně tak i účast rodičů.

Jak již bylo řečeno, dala jsem učitelům prostor pro to, aby vyjádřili své další názory a myšlenky. Této možnosti využila jen hrstka učitelů, kteří uvedli tyto další možnosti:

- „společné aktivity“
- „projekty“
- „výtvarné dílny“
- „poradenská činnost“
- „kulturní akce“
- „sportovní akce“

Účast rodičů na těchto akcích učitelé popsali jako „dobrou“, výjimku tvořily projekty, u kterých byla označena za „nedostačující“. Kromě těchto konkrétních příkladů mi pedagogové dobrovolně dopsali tyto komentáře:

- „Rodiče problémových dětí se školním akcím vyhnou, přijdou jen ti, s kterými nepotřebujeme mluvit.“
- „Vlastní návrhy akcí či jakýkoliv projev iniciativy chybí.“



Je na první pohled zřejmé, že se učitelé s rodiči v podstatě shodli na četnosti účasti rodičů na třídních schůzkách, besídkách a individuálních konzultacích. Tyto tři možnosti byly nejčastěji volené odpovědi.

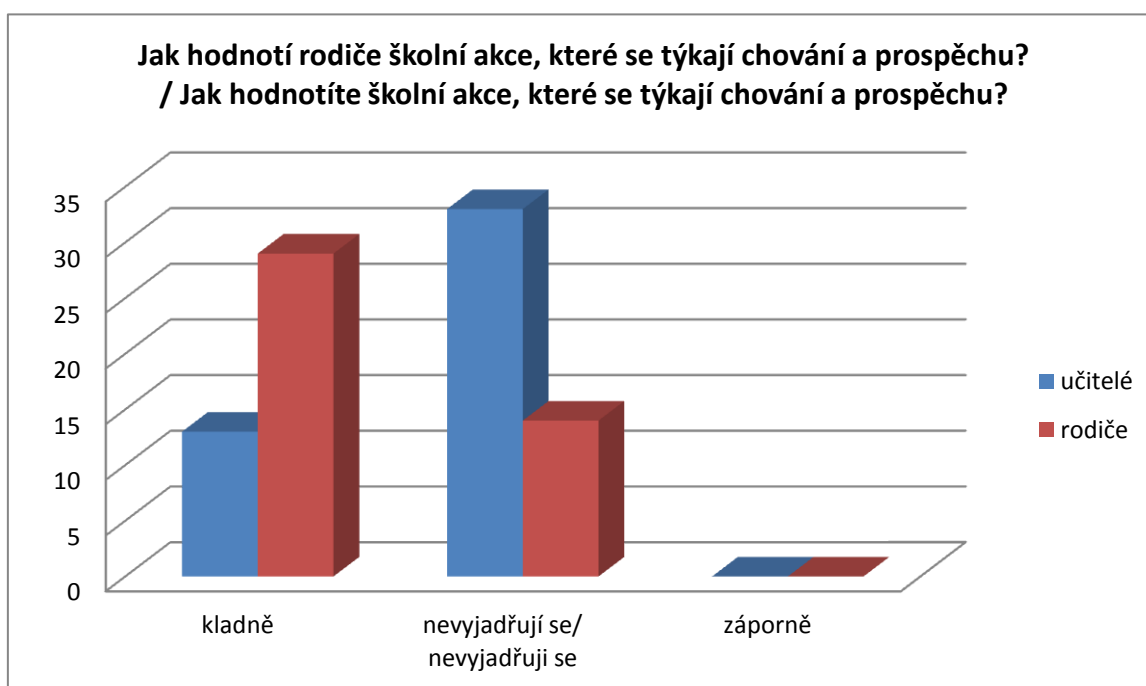
U ostatních akcí jsou odpovědi velmi různorodé a těžko se hodnotí. Ráda bych se ale zaměřila na výrazné výsledky jednotlivých odpovědí. Tou hlavní z nich je výrazná většina hlasů rodičů, kteří uvedli, že se nikdy neúčastní výletů pořádaných školou. Z obecného hlediska to pro mnoho lidí může vypadat jako logický důsledek jejich pracovního nasazení, které jen málokdy dovoluje se celodenních nebo dokonce vícedenních akcí účastnit. Na druhou stranu navzdory této obecné představě poměrně vysoký počet rodičů naopak odpověděl, že se výletů občas zúčastní, někteří dokonce uvedli, že tomu je tak ve většině případů. Zpětně v tomto bodě vidím, že by byla zajímavá podotázka, zdali se rodiče účastní právě například výletů dobrovolně aktivně, nebo jsou spíše učiteli žádáni.

I rodičům jsem dala možnost dopsat vlastní postřehy a návrhy akcí, které jejich škola organizuje a popsát jejich účast na nich. Pouze čtyři rodiče využili této možnosti a dopsali tyto akce, u kterých uvedli, že se účastní téměř vždy:

- „výstavy“
- „vánoční dílny“
- „školní karneval“
- „sportovní akce“

Závěrem k této otázce můžeme říci, že potvrzuje, že nejčastější akcí, které se rodiče účastní, a můžeme říci, že ji tak považují za nejdůležitější, jsou bezesporu třídní schůzky, které však s sebou nesou mnoho negativ, o kterých jsem hovořila v teoretické části této práce.

#### 5.4.10. Otázka č. 10



Na úvod této otázky bych ráda uvedla, že zpětně bych volila zcela jiné označení variant, které jsem rodičům do dotazníků uvedla. Hlavní problém byl s odpovědí „nevyjadřují se“, u které mi někteří rodiče uvedli, že nechápou otázku. Původně jsem tím myslela, že neposkytují žádnou zpětnou vazbu učiteli ohledně tázaných akcí, nikoliv to, že se nechtějí vyjádřit k této konkrétní otázce.

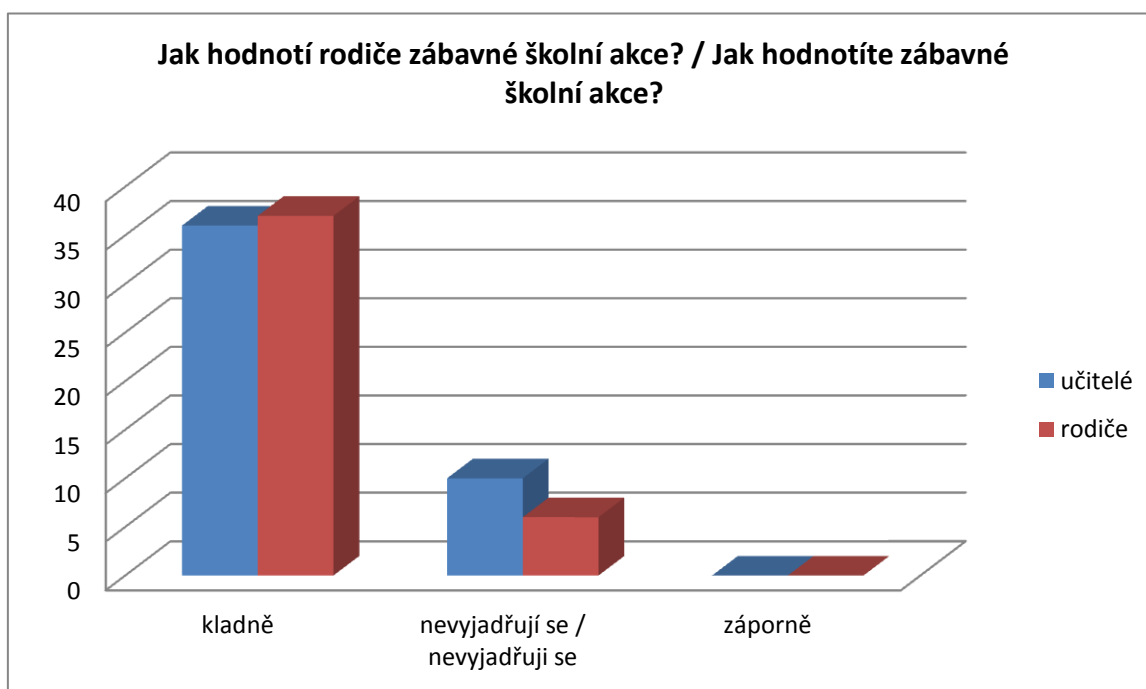
Přesto většina rodičů i učitelů odpověděla bez dalšího komentáře. Ani jeden z dotázaných, učitelů ani rodičů, neuvedl, že jsou akce týkající se chování a prospěchu hodnoceny negativně. Rodiče by tak měli být zcela spokojeni s tím, jak jsou informováni o chování a prospěchu i s formou, kterou je tak činěno a zároveň s tím, jak jsou případné potíže řešeny.

Tato skutečnost mi však nepřijde zcela reálná, domnívám se, že je tento výsledek ovlivněn právě špatnou formou položené otázky.

U otázky pro pedagogy je to dle mého názoru z části vysvětlitelné. Učitelé mohou být částečně klamáni chováním rodičů, kteří se přetvárkou snaží učiteli zalíbit nebo alespoň vyvolat pocit, že s ním souhlasí, a proto tyto akce přímo před učiteli hodnotí kladně, nebo se raději nevyjadřují vůbec. Mohou se tak snažit předejít případným negativním důsledkům jejich nespokojenosti, které by mohly plynout pro jejich děti. A dalším důvodem může být fakt, že se třídních schůzek nebo individuálních konzultací účastní rodiče, kteří jeví zájem o školní práci svého dítěte a o řešení jeho případných potíží nebo problémů.

Přesto se domnívám, že se, alespoň podle mé zkušenosti, mnoho rodičů nebojí dát najevo svou nespokojenost nebo námitky vůči učiteli a jeho práci. Z jakého důvodu se to ve výsledcích dotazníků neobjevilo, se dá těžko posoudit.

#### 5.4.11. Otázka č. 11



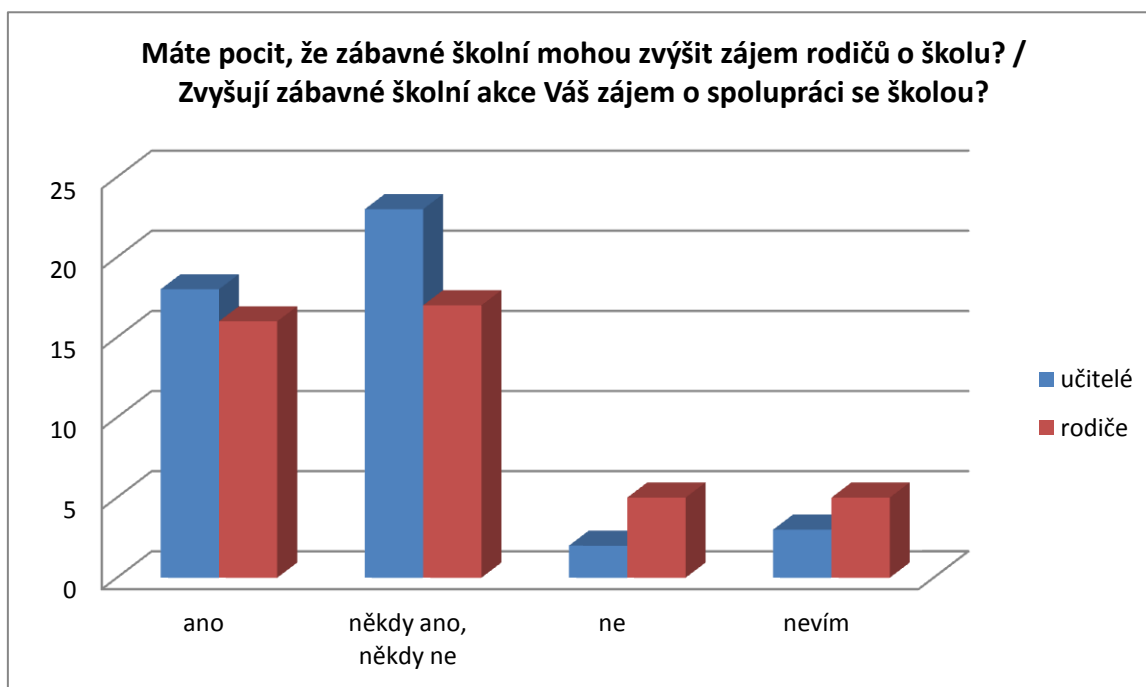
V rámci další otázky jsem se odvrátila od tematicky vážných akcí, které jsou pořádány s cílem řešit mnohdy pro obě jednající strany nepříjemné záležitosti, a zaměřila jsem se na zábavné, logicky oblíbenější akce pro rodiče i veřejnost. V tuto chvíli se již nezabývám tím,

jestli je účast rodičů vysoká nebo nízká, zajímám se o to, jestli tyto akce hodnotí pozitivně nebo naopak.

Stejně jako u předchozí otázky jsem zvolila ne příliš šťastné rozdělení názorové škály a opět jsem dala rodičům a učitelům na výběr z možností „kladně“, „nevyjadřují se / nevyjadřují se“ a „záporně“. U této otázky se mi však žádná špatná zpětná vazba na postavení odpovědí nevrátila.

Výsledky u této otázky vypadají velmi jednoznačně, jen velmi málo učitelů není schopno vyčíst konkrétní emoce a názory rodičů účastníků se zábavných akcí a ještě menší počet rodičů uvádí, že své názory najevo nedává. Zbýlý počet dotázaných uvedl, že tyto akce, které většinou zahrnují vystoupení žáků s tím, co umí nebo čemu se naučili, jsou ze strany rodičů hodnoceny jednoznačně pozitivně. Tento výsledek byl dle mého názoru předvídatelný.

#### 5.4.12. Otázka č. 12



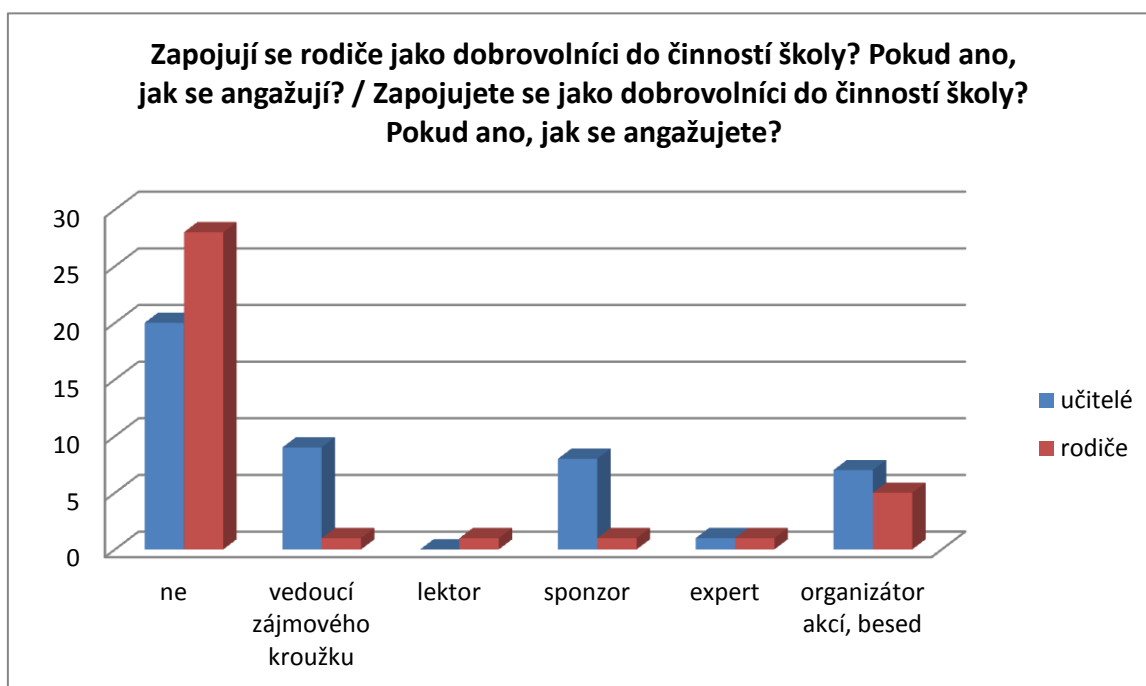
U této otázky jsem podobné výsledky očekávala. Většina rodičů přiznala, že zábavné akce dokážou zvýšit jejich zájem, někteří ovšem udávají, že tomu tak nemusí být vždy. Záleží samozřejmě na typu dané akce, protože přestože se má jednat o zábavu, role rodičů se při každé aktivitě mění. Například při besídce ke Dni matek děti předvádí svá vystoupení a rodiče jsou pouze pasivními diváky, ale u tvořivých dílen jsou rodiče v pozici, kdy by se měli aktiv-

ně podílet na zábavě a případně i organizaci. To nemusí být každému příjemné a mohli proto volit variantu „někdy ano, někdy ne“.

Přesto jsem neočekávala, že někdo zvolí plně negativní odpověď. Při těchto akcích je zcela jiná atmosféra než při jakémkoliv jiném setkání. Rodiče mají unikátní příležitost setkat se s rodiči jiných žáků, zažít společně úspěch svého dítěte i poznat učitele z jiné stránky. Atmosféra je zpravidla přátelská, otevřená a mnohem uvolněnější. Nedokážu si tedy přímo vysvětlit, z jakého důvodu rodiče uvedli, že zábavné akce jejich zájem školu rozhodně nezvyšují. Je ale možné, že je jejich obecný postoj ke škole z nějakého konkrétního důvodu negativní, proto ani zábavné akce nepomohou jejich pohled změnit.

Téměř stejné zastoupení počtu odpovědí můžeme vidět i u učitelů, kteří vyjádřili v podstatě stejný názor. Nejvíce učitelů zvolilo možnost „někdy ano, někdy ne“, pravděpodobně kvůli důvodům, které jsem popsala v prvním odstavci. Přesto vysoký počet pedagogů ale zvolil jednoznačně kladnou odpověď, tedy že zpětná vazba ze zábavných akcí je pozitivní a rodiče motivuje k lepší spolupráci. Jen velmi malé procentuelní zastoupení, a to jak u rodičů, tak u učitelů, má poslední varianta, kterou jsem jim dala na výběr, tedy že nejsou schopni tuto skutečnost posoudit.

#### 5.4.13. Otázka č. 13



Třináctou otázkou jsem se přímo zeptala na to, jestli rodiče se školou spolupracují, a pokud ano, jakou roli ve vzájemném vztahu hrají. Odpovědi jsou na první pohled jednoznačné. Většina učitelů i drtivá většina rodičů uvádí, že se v činnostech školy nijak neangažují. Z mé obecné zkušenosti je to upřímné konstatování běžné reality v našich školách. Můžeme to považovat za zvyklosti přetrvávající z dob minulých, kdy nebylo zvykem proplétat školní a rodinný prostor a rodiče do školních záležitostí nijak nezasahovali. Až v poslední době vidíme, jak jsem již popsala v teoretické části, v našem školství snahu více propojit svět rodiny a školy a docílit tak větší efektivity vzdělávání.

Možná právě z toho plyne jen postupné zapojování rodičů do akcí školy. Přesto se tak dle mého průzkumu děje, což uvádí hlavně učitelé. Dle pedagogů se rodiče nejčastěji objevují v roli vedoucího zájmového kroužku nebo organizátora různých akcí, popřípadě sponzora školy. Rodiče byli v uvádění různých rolí, které ve vztahu se školou hrají, výrazně skromnější. Každá mnou daná varianta role dostala po jednom hlasu, více rodičů odpovědělo, že se snaží spolupracovat se školou jako organizátor akcí, besed. Mohlo by se zdát, že trend většího zapojení rodičů do školy je čím dál více silnější, vzhledem k tomu, že byly využity všechny dané možnosti rolí. Osobně se ale obávám, zda je rodiče nezaškrtli v mylné představě o dané roli. Jinak řečeno, jestli rodiče vůbec tuší, co která daná role zahrnuje. Na druhé straně podobně odpovídali i pedagogové, kteří by měli mít o dané problematice přehled.

Kromě předem daných variant jsem i tentokrát dala rodičům i učitelům možnost volné odpovědi, tedy doplnění vlastních myšlenek. Tentokrát byla četnost těchto volných odpovědí mnohem vyšší než u ostatních otázek.

Učitelé dopsali:

- „*sdružení rodičů, přátel a dětí školy*“
- „*pomoc při organizaci akcí*“
- „*projekty*“
- „*doprovody*“
- „*sběr papíru*“

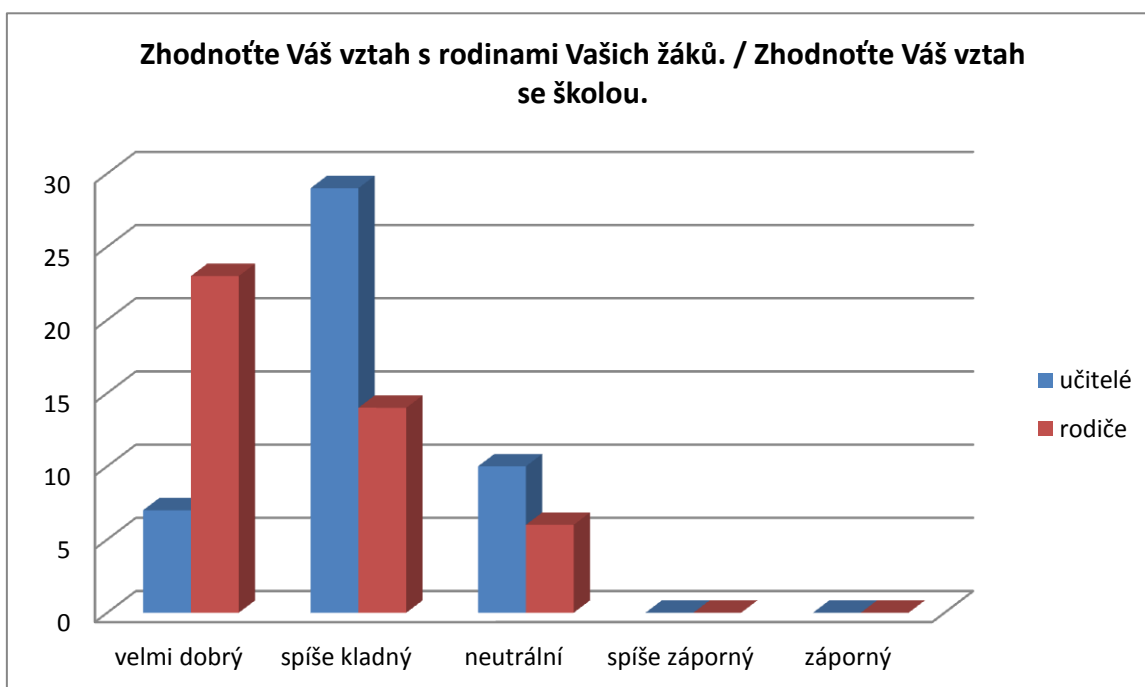
Nejčastější odpovědi v rámci tohoto volného psaní byla pomoc při organizaci různých akcí, tedy to, že se rodiče „pouze“ spolupodílí na činnostech školy, ale neuplatňují vlastní iniciativu. Velmi často se pak aktivně účastní pouze na požádání učitelem.

Rodiče dopsali:

- „sdružení rodičů, přátel a dětí školy“
- „doprovody“
- „sběr“
- „pomoc při akcích“
- „školská rada“

Učitelé se s rodiči v mnohých odpovědích shodli, novou myšlenkou byla pouze účast ve školské radě.

#### 5.4.14. Otázka č. 14



Vzájemný vztah mezi školou a rodinou nebyl ani jednou stranou zhodnocen negativně, tedy že je „spíše záporný“ nebo „záporný“. To můžeme brát jako velmi pozitivní informaci, protože neutrální postoj lze snáze změnit na postoj kladný a docílit tak lepší spolupráce a ko-

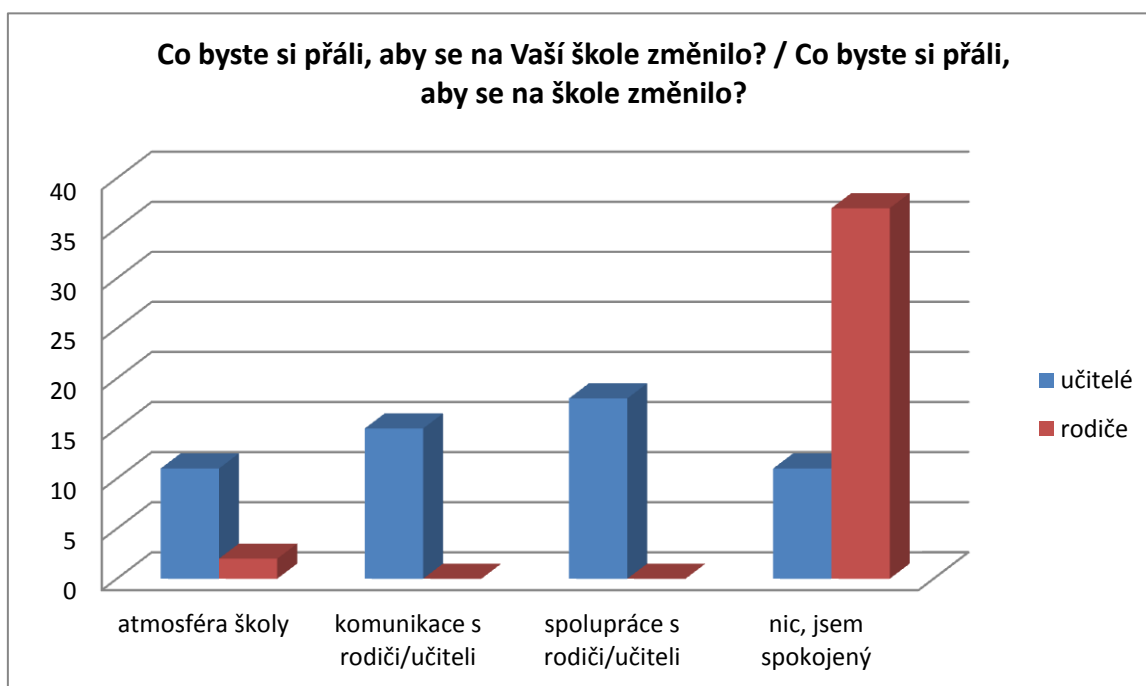


munikace mezi učitelem a rodičem. Celkově bychom ale mohli brát tuto situaci za velmi uspokojivou.

Rodiče nejčastěji uváděli, že je jejich vztah se školou, respektive s učitelem, velmi dobrý. To zavdává myšlenku, že jsou maximálně spokojeni. Jako „spíše kladný“ popsal svůj vztah o trochu menší počet rodičů, nicméně po sečtení těchto dvou rázově pozitivních variant mezi rodiči, převládá jednoznačně kladný postoj ke škole. Pod variantou „neutrální“ byl myšlen vztah, kdy se rodič nijak aktivně neprojevuje, své povinnosti sice v pořádku splní, ale nikdy nesdělí nahlas svůj názor, ať už kladný či záporný. Tuto možnost zvolilo nejméně rodičů.

U učitelů byla myšlena varianta „neutrální“ v tom smyslu, že jsou s rodiči schopni vše důležité vyřešit a probrat, neprojevují však žádné snahy o intenzivnější spolupráci. Tato možnost byla druhá nejčastější, drtivá většina učitelů odpověděla, že je jejich vztah s rodinami svých žáků spíše kladný. To může evokovat myšlenku, že jsou spolu schopni hovořit na jiné než čistě profesní úrovni, že jsou si bližší a vzájemná spolupráce je jednodušší. Jako „velmi dobrý“ označilo svůj vztah k rodinám nejméně učitelů. V porovnání s rodiči u této varianty jde o největší rozdíl, který může být dán rozdílností představ o „velmi dobrém vztahu“.

#### 5.4.15. Otázka č. 15



Z mého výzkumu by mohlo jednoznačně plynout, že jsou rodiče se situací na školách jednoznačně spokojeni a nemají žádnou potřebu cokoliv měnit. To se mi ale zdá velmi nepravděpodobné a domnívám se, že rodiče pouze nebyli ochotni o této otázce více přemýšlet a skutečně na ni odpovědět. Kromě těchto zcela spokojených dotázaných rodičů, jsem v dotaznících objevila i konkrétní návrhy na změny, které by se měli provést. Tyto návrhy byly uvedeny v prostoru pro volné psaní, který jsem dotazovaným poskytla i v této poslední otázce. Mezi tyto návrhy patří:

- „*vedení školy, které by více komunikovalo s rodiči i dětmi*“
- „*větší důraz na chování dětí*“
- „*větší pravomoci pro učitele*“

Nespokojenost se situací na školách je patrnější u pedagogů, kteří se v této otázce projevili více, než dotazovaní rodiče. Učitelé sami projevili přání, aby se zlepšila především spolupráce a komunikace s rodiči, pravděpodobně proto, že si uvědomují možná zlepšení, která by to s sebou přinesla. Celkem 11 učitelů by nezměnilo na své škole nic, cítí se být spokojeni a stejný počet pedagogů by naopak změnilo atmosféru, která ve škole vládne. Samozřejmě i učitelé měli možnost doplnění vlastních názorů:

- „*vztah se zřizovatelem*“
- „*vzájemná spolupráce a tolerance*“
- „*komunikace s kolegy*“
- „*lepší a důslednější zájem rodičů o školu*“

## **5.5. Vyhodnocení hypotéz**

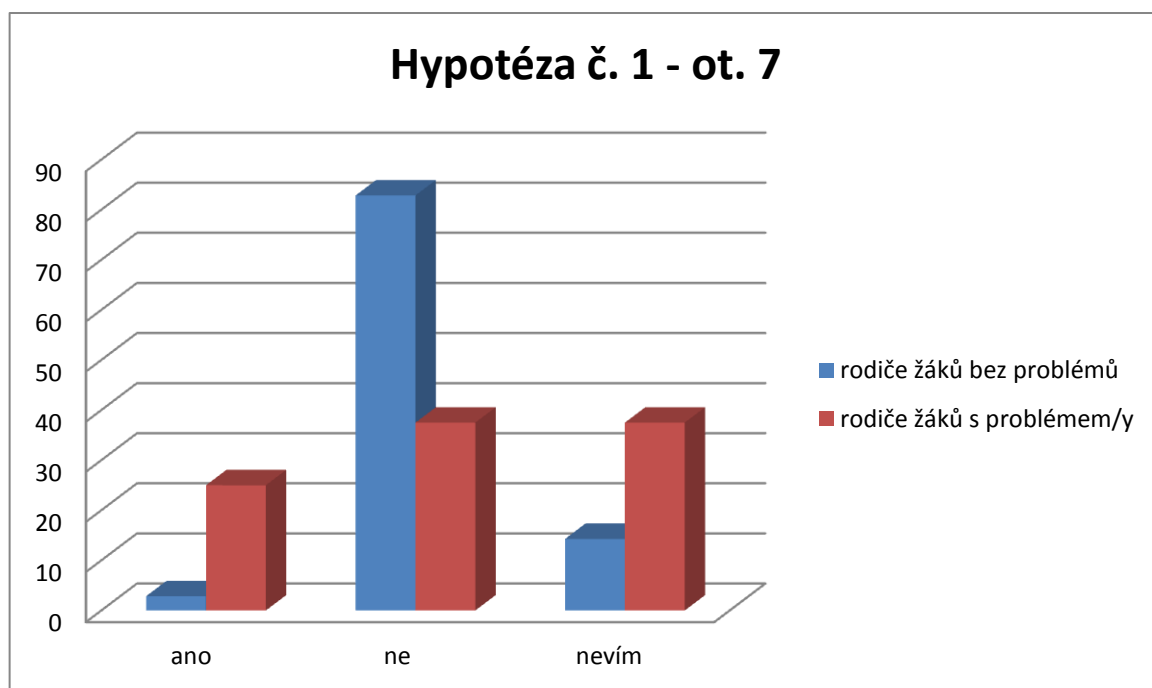
### **5.5.1. Hypotéza č. 1**

První hypotézu, tedy tvrzení, že rodiče, kteří uvádějí problémy u dětí, hodnotí spolupráci se školou hůře než rodiče, kteří problémy u svého dítěte neuvádějí, jsem zvolila na základě obecné představy, že rodiče žáků, u kterých se vyskytuje nějaký z již dříve uvedených problémů, spolupracují se školou méně ochotně a díky tomu i výsledky takové spolupráce nedosahují požadovaných hodnot. Navzdory tomuto názoru je má osobní zkušenost jiná

a i z tohoto důvodu jsem se rozhodla vyvodit závěry vztahující se k této problematice z mého výzkumu.

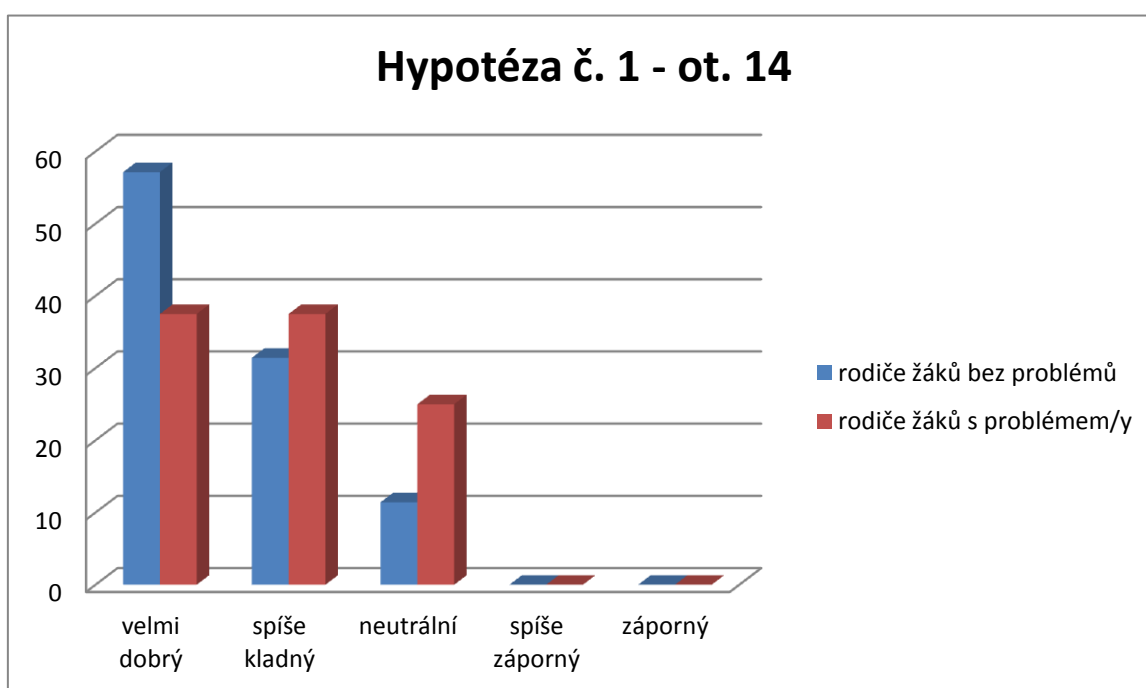
K získání dat jsem znovu analyzovala a vzájemně porovnávala otázky č. 6, 7 a 14. Z otázky č. 6 mi vyplynulo, že 35 rodičů u svého dítěte neuvedlo žádný problém a pouze 8 rodičů problém uvedlo. Vzhledem k tomu, že je mezi počtem dotázaných velký rozdíl právě z hlediska uvedených problémů, raději tato čísla převedu do procent, abych docílila skutečného poměru.

Otázka č. 7 se dotazovala na to, zda uvedené problémy dětí ovlivňují vztah rodiny a školy. V níže uvedeném grafu uvidíme procentuelní vyhodnocení této otázky:



Z tohoto grafu vyplývá, že rodiče žáků, kteří nemají žádný problém ve vzdělávání, jednoznačně uvedli, že to nijak neovlivňuje jejich vztah se školou. Pouze malé procento těchto rodičů uvedlo opak. Již při rozebírání této otázky jsem si kladla myšlenku, jestli tuto otázku rodiče nepochopili pouze v negativním slova smyslu, tedy že by se mělo jednat o záporný vliv. Rodiče bezproblémových žáků totiž mohou být touto bezproblematicností ovlivněni kladně, což mně osobně připadá jako logický důsledek a byl to původní záměr otázky. Při vyhodnocování dotazníků jsem došla k názoru, že by bylo pro přehlednost vhodnější, abych postavila tuto otázku jinak, nebo dopsala doplňující podotázku. Nehledě na toto dilema, jen zhruba šestina rodičů uvedla, že není schopna tento vliv posoudit.

Rodiče dětí, které mají ve škole nejružnější problémy, ať to jsou problémy s učením, chováním, nebo se vztahy ke spolužákům a učitelům, byli v odpovědích mnohem opatrnější. Téměř 40% z nich totiž odpovědělo, že se k této otázce nemohou plně vyjádřit a nedokážou říci, zda je problém jejich dítěte ve vztahu ke škole nebo učiteli ovlivňuje nebo ne. Stejně velké procento rodičů ale odpovědělo, že to v žádném případě vliv na jejich vztah, popřípadě pak komunikaci a spolupráci, nemá. Naopak čtvrtina dotázaných rodičů odpověděla, že to bezesporu vliv na jejich vzájemné kontakty má.



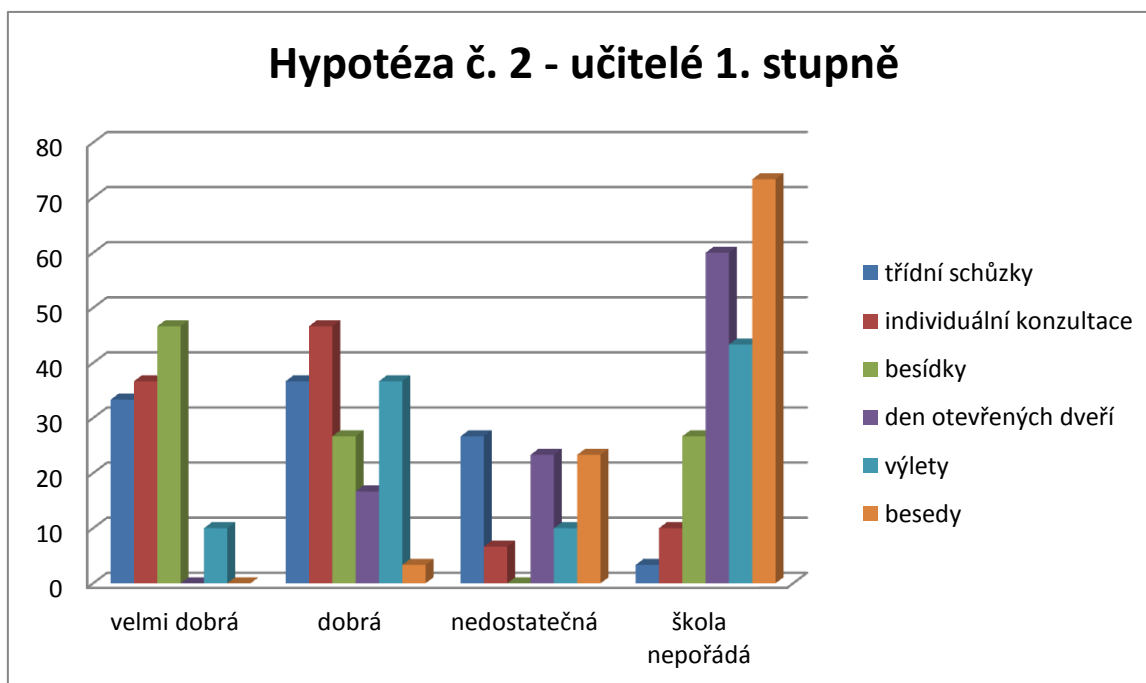
V rámci další otázky, kterou jsem rozhodla znovu vyhodnotit a výsledky převést do procent, jsem se dotazovala, jak osobně popisují rodiče svůj vztah se školou. Rodiče jsem přitom opět rozdělila do dvou skupin, na rodiče bezproblémových dětí a rodiče, jejichž dítě nějaký problém má.

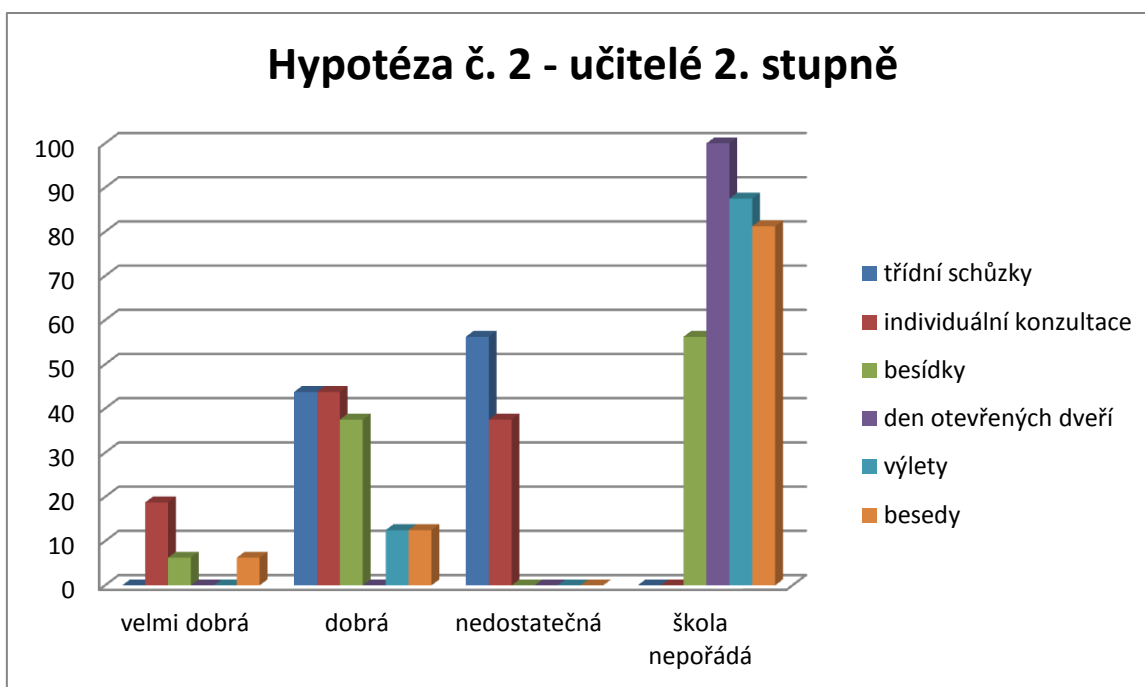
Velmi překvapivě, vezmeme-li v potaz myšlenku mé první hypotézy, nikdo ani ze skupiny rodičů dětí s problémem neuvedl, že je jejich vztah ke škole záporný nebo spíše záporný. Sami rodiče tak dali jasně najevo, že případný problém u dítěte automaticky neznamená špatný vliv tohoto faktoru na vztah mezi nimi a školou. Naopak z dopsaných komentářů některých rodičů, kteří uvedli problém u svého dítěte, je zřejmé, že právě dobrá spolupráce může velmi ovlivnit nejen vzájemný vztah, ale hlavně vzdělávací výsledky dítěte. I na tomto případě můžeme vidět, že případný vliv nemusí být nutně negativní, ale i výrazně pozitivní.

Hypotéza z hlediska rodičů, kteří žádný problém neuvedli, se jednoznačně potvrdila, nicméně z pohledu rodičů, kteří problém u svého dítěte přiznali, není výsledek zcela jednoznačný. Pouze čtvrtina z nich se v první analyzované otázce u této hypotézy přiznala, že se při vzájemné komunikaci a spolupráci s učitelem nebo školou problémem svého dítěte nechává ovlivnit. Zcela opačně se však vyvinuly výsledky z druhé analyzované otázky u této hypotézy, kdy žádný z rodičů neuvedl záporný vztah ke škole. V podstatě bychom mohli tuto hypotézu na základě výsledků mého průzkumu vyvrátit.

### 5.5.2. Hypotéza č. 2

Jako druhou jsem si zvolila hypotézu v tomto znění: Podle učitelů mají rodiče žáků 1. stupně vyšší účast na školních akcích než rodiče žáků z 2. stupně. Pro účel vyhodnocení této hypotézy jsem si vybrala k nové analýze otázku č. 1 a 9 z dotazníků určených pro pedagogy. U první otázky, tedy otázky č. 1, jsem chtěla rozdělit dotázané pedagogy do skupin podle stupňů ZŠ, na kterých působí. Celkem ze 46 učitelů odpovědělo, že jich 30 učí na 1. stupni a 16 jich působí na 2. stupni. Z těchto čísel, znovu pro větší přehlednost převedené do procent, budu vycházet u hodnocení druhé vybrané otázky.





Již na první pohled je zřejmé, že je učiteli hodnocena účast rodičů žáků 1. stupně výrazně lépe, než je tomu u rodičů žáků navštěvujících 2. stupeň. Největší rozdíl můžeme vidět u hodnotící varianty „velmi dobrá“, která byla v prvním případě využívána učiteli mnohem častěji než v případě druhém. Akce, které se rodiče dětí z 1. stupně účastní nejčastěji, je, dle mého očekávání, besídka. To, jak již bylo několikrát zmíněno i v teoretické části diplomové práce, je zcela specifický typ události, při které je hlavním cílem sdílení úspěchu dětí, respektive hrdosti rodičů nad výkony svých ratolestí a setkávání se s ostatními rodiči a učiteli při příležitosti s uvolněnější atmosférou. Kromě toho jako velmi dobrou hodnotili účast i u třídních schůzek i individuálních konzultací. U učitelů 2. stupně převládala v odpovědích varianta „dobrá“, pokud nebudeme brát v úvahu možnost, že danou akci škola nenabízí. I z tohoto hlediska je procentuálně účast hodnocená jako „nedostatečná“ nejčastěji volenou možností u třídních schůzek.

Nelze zcela jednoznačně tvrdit, že jako nedostatečnou hodnotili účast rodičů učitelé především z 2. stupně. I v případě jejich kolegů z nižšího stupně byla tato varianta odpovědi využívána relativně často, nicméně v porovnání se zastoupením kladných odpovědí je jejich podíl podstatně výraznější. Z toho plyne pro mě poměrně jednoznačný závěr, že platnost této hypotézy můžeme z výsledků mého výzkumu potvrdit.

### 5.5.3. Diskuse k výsledkům

Jak jsem již uvedla v úvodu své diplomové práce, cílem bylo analyzovat aktuální situaci na Frýdlantsku, proto jsem průzkum prováděla na všech existujících základních školách ve Frýdlantském výběžku, celkem tedy na 17 školách. Reálně jich funguje vlastně 18, jedna škola mi však spolupráci na výzkumu odmítla. Vzhledem k mému pracovnímu a studijnímu vytížení a také faktu, že jsem výzkum prováděla bez cizí pomoci, nebylo zdaleka v mých silách rozdat dotazníky všem pedagogům a rodičům z výše uvedených škol. Abych si byla jistá, že zvládnou vyhodnotit všechny dotazníky, rozdala jsem pouze omezený počet dotazníků, přičemž jsem dbala na to, aby se dostaly k nejrozličnějším respondentům, myšleno z různých stupňů ZŠ, nebo z různých typů ZŠ, například praktické nebo speciální.

Celkový počet rozdaných dotazníků byl 112, z toho 56 pedagogům a 56 rodičům. Návratnost nebyla dle předpokladů stoprocentní, z rozdaných dotazníků se mi vrátilo 46 od učitelů a 43 od rodičů, což je v procentuelním vyjádření 82% u učitelů a 78% u rodičů. Otázkou může být, zdali je tento počet dostatečný pro to, abychom mohli označit výsledky za věrohodné. Pro zcela hodnověrný výzkum by bylo bezesporu zapotřebí vyšší procentuelní zastoupení dotázaných vzhledem k celkovému počtu zainteresovaných osob, osobně se ale domnívám, že alespoň k nastínění situace na Frýdlantsku jsou tyto počty dostatečné.

Jako větší nedostatek svého výzkumu vidím v konkrétním zastoupení dotazovaných. Zejména v oblasti rodičů to považuji za významný faktor, který mohl celkové výsledky výrazně ovlivnit. Dotazníky jsem po telefonické nebo e-mailové domluvě na školy zaslala a rozdaní konkrétním osobám ponechala na vedení školy nebo jednotlivých učitelích. V tom by mohl být viděn zásadní problém. Zvláště u dotazníků pro rodiče mohli být oslovováni bezproblémoví lidé, jejichž děti ve škole dobře prospívají a se kterými nemají žádné konflikty. To je z jejich úhlu pohledu srozumitelné, je mnohem snazší požádat o vyplnění „spřízněné“ rodiče. Kromě toho musíme brát ohled i na fakt, že vyplnění dotazníků bylo samozřejmě dobrovolné a i podle reakcí některých vedoucích pracovníků byli vybíráni rodiče, u kterých byla pravděpodobnost návratnosti vyšší. Díky anonymitě dotazníků nejsem zpětně schopná identifikovat dotazované, nicméně i z výsledků některých otázek je zřejmé, že se dotazníky nedostaly k dostatečnému počtu rodičů problémových žáků nebo rodičů z obecně problémových rodin. To nepochybně výsledky mého výzkumu ovlivnilo.

Je však nutné říci, že získat informace i od těchto „problémových“ osob by vyžadovalo mnohem intenzivnější výzkum, který v jedné osobě není objektivně proveditelný. A i v případě, že by průzkum prováděl větší počet osob, bylo by dle mého názoru velmi obtížné informace od těchto rodičů získat, protože jejich přístup ke škole je atypický, jejich postoje a hodnoty jsou odlišné a i jejich etická pravidla by nebyla zárukou uvedení objektivních informací.

Pokud bych se měla konkrétněji podívat na své dotazníky zpětně, je zde několik výrazných změn, které bych provedla. Tou nejvýznamnější by byla změna otázky č. 7, kdy se tážu na vliv případného problému dítěte na vztah mezi rodičem a školou. V tuto chvíli vidím, že jsem otázku postavila dost nešťastně a nejednoznačně. Největším problémem bylo, že rodiče tuto otázku pravděpodobně pochopili negativně. Když jsem se ale ptala na vliv, měla jsem na mysli i vliv pozitivní, což by vyjasnila případná podotázka „Pokud ano, jaký vliv? Kladný – záporný.“ Kromě toho by byla tato pozitivní odpověď i logická u rodičů, jejichž dítě žádné problémy nemá. Celkově bych pak dotazník sestavila jednodušeji, některé otázky bych přeměnila na podotázky a tím, myslím, docílila větší přehlednosti dotazníku.

Kdybychom chtěli najít alternativy mého výzkumu, jistě bychom jich našli několik. Určitě bychom se například obrátili na publikaci M. Rabušicové „Škola a/versus rodina“, která se totožným tématem zabývá. Kromě tohoto můžeme i na internetu nalézt velmi podobný výzkum zpracovaný organizací Perfect Crowd (2011). Po prostudování zveřejněných výsledků zmíněných průzkumů můžeme říci, že jsem v podstatě dospěla ke stejným nebo velmi podobným výsledkům. I v těchto výzkumech rodiče zmiňovali spíše tradičnější formy spolupráce mezi rodinou a školou, jako jsou například třídní schůzky a obecně byli s komunikací se školou spokojeni. Z pohledu pedagogů také můžeme najít shodu ve výsledcích, a to hlavně v požadavku učitelů na aktivnější přístup rodičů a jejich větší angažovanost v záležitostech školy. Velmi záleží na přístupu dané školy k tomuto tématu, jestli je cílem školy vzájemná spolupráce s rodiči žáků a od toho se pak odvíjí i další podmínky, jako přístup jednotlivých učitelů, souhrn akcí, které škola nabízí a obecně i atmosféra dané školy.



## **6. Projekt**

### **6.1. Základní škola praktická a Základní škola speciální Frýdlant**

Jedná se o plně organizované, speciálně pedagogické zařízení spádového typu. Škola směřuje k naplnění kompetencí stanovených Rámcovým vzdělávacím programem pro základní vzdělávání. Poskytuje základní vzdělávání dětem se sníženými rozumovými schopnostmi, dětem se specifickými poruchami učení a chování natolik závažnými, že znemožňují i vzdělávání ve třídách zřízených pro žáky se zdravotním postižením v běžných ZŠ a dětem ze sociálně znevýhodněných rodin (žákům se speciálními vzdělávacími potřebami).

Součástí zařízení je rozsáhlejší školní pozemek, na kterém je upraveno malé hřiště (míčové hry, florball, atd.), venkovní stůl pro stolní tenis, skleník, pergoly vhodné pro odpočinkovou a výukovou činnost, zahradní gril a ohniště s posezením. Škola je obklopena úměrně velkou zahradou s travnatými plochami, okrasnými stromy, květinovými i zeleninovými záhony. Nachází se v blízkosti centra města, na křižovatce dvou hlavních silnic, z nichž jedna je průtahem města s velmi silným provozem. V těsném sousedství školního zařízení jsou rodinné domy a panelová zástavba. Škola je tvořena dvěma objekty, starší budovou vilového typu a novější účelovou přístavbou montovaného charakteru, která je bezbariérová.

Škola je úplná s 1. až 9. postupným ročníkem ZŠ praktické a s 1. a 2. stupněm ZŠ speciální. Počet žáků ve třídách ZŠ praktické je 6 – 12 žáků, ve třídách ZŠ speciální je do 6 žáků. V ZŠ praktické a ZŠ speciální se vyučuje ve třídách, kde je zařazeno více ročníků, spoje se aktualizují pro každý školní rok.

Ve škole se vzdělává přibližně 75 % žáků v ZŠ praktické a 25 % žáků v ZŠ speciální. Součástí zařízení jsou dvě elokované třídy Základní školy speciální zřízené při organizaci APOSS p.o. v Liberci (Ambulantní a pobytové sociální služby). Základní školu speciální navštěvují i žáci přípravného stupně. Ve škole jsou mj. zařazeni žáci s DMO (dětská mozková obrna), lékařskou diagnózou autismus a více vadami (ŠVP: Učíme se pro život 2007, s. 10, 11).

Na této škole vyučuji jak žáky ze Základní školy praktické, tak i žáky ze školy speciální. Na škole se snažíme s rodiči spolupracovat. Pořádáme akce, které se týkají prospěchu a chování žáků, to znamená třídní schůzky a individuální konzultace. A také zábavné akce, kde chceme rodičům předvést, co žáci umí – vánoční besídky a besídky ke Dni matek. Snažíme se rodiče zapojovat – doprovody rodičů při různých akcích, pořádání besed rodičům a pro rodiče, pořádání oslav narozenin žáků ze základní školy speciální rodiči. Pro veřejnost pořádáme dny otevřených dveří, máme webové stránky školy, píšeme články o škole do Frýdlantského zpravodaje.

## **6.2. Realizace projektu**

Dalším cílem mé diplomové práce byla realizace projektu pro Základní školu praktickou. Na popud rodičů ze Základní školy speciální jsem se pokusila uskutečnit projekt s názvem Tajemství hlíny – vánoční tvoření pro rodiče a děti. S nápadem přišli sami rodiče, kteří viděli, co všechno dokážou vytvořit jejich děti na keramickém kroužku. Chtěli si také vyzkoušet práci s hlínou, protože se s výrobou keramiky ještě nesetkali. Ve školním roce 2010/2011 jsme uskutečnili první setkání rodičů a dětí ze Základní školy speciální. Protože se projekt zdařil, uskutečnili jsme ve školním roce 2011/2012 další projekt, tentokrát jsme chtěli zapojit i rodiče ze Základní školy praktické. Rozvržení prací:

- Žádost o finanční pomoc
- Výroba pozvánek pro rodiče
- Přípravné práce
- Samotné setkání
- Vypálení a glazura výtvorů
- Výstava prací

### **6.2.1. Žádost o finanční pomoc**

V únoru 2011 byla zaslána žádost na Grantový fond Libereckého kraje 2011 – Podpora projektů v resortu školství. V žádosti jsme žádali 7000,- Kč na koupi důležitého materiálu – hlína, glazury, engoby, oxidy kovů, 500,- Kč na drobné občerstvení pro rodiče a 800,- Kč na dopravu materiálu, který byl nutný objednat a dopravit do školy. Celkem jsme tedy zažádali o 8 300,- Kč. V dubnu 2011 přišlo schválení a škola získala částku 3000,- korun.

### **6.2.2. Výroba pozvánek pro rodiče**

Termín projektu jsme zvolili na úterý 6. prosince 2011. Pozvánky jsme rozdali 28. listopadu všem žákům ze základní školy praktické i speciální. Celkem 50 pozvánek.

### **6.2.3. Přípravné práce**

Během týdne jsme vybírali vyplněné pozvánky. Celkem se nám přihlásilo 8 rodičů – 4 rodiče ze ZŠ speciální a 4 rodiče ze ZŠ praktické a 4 pracovníci školy. V den projektu bylo nutno připravit třídu, pohoštění a materiál. Do příprav byli zapojeni žáci.

### **6.2.4. Samotné setkání**

6. 12. 2011 v 15,00 hodin propuklo samotné tvoření. K našemu překvapení se sešlo 13 rodičů a 18 dětí. Přihlášení rodiče vzali s sebou sourozence a kamarády našich žáků. Na rodičích, kteří se této akce zúčastnili poprvé, bylo znát, že jsou nervózní, protože nevěděli, co je bude čekat. Ale příjemná atmosféra a vánoční koledy tento pocit brzy překonaly. V úvodu všechny přivítala paní ředitelka a všem popřála hodně zdaru. Poté následovalo vysvětlení, co se vlastně bude vytvářet. Rodiče již během týdne vyzvídali, co budou vytvářet, ale to bylo pro ně překvapením. Úkolem bylo vytvořit společně se svým dítětem Ježíška. Nejprve se rodiče se svými dětmi museli domluvit na podobě Ježíška a na tom, kdo co bude dělat. Potom jsme všem vysvětlili postupy práce s keramickou hlinou a s nástroji, které mohou použít. Nastala tvořivá práce, kdy opravdu rodiče spolupracovali se svými dětmi. Na všech bylo znát, že se dobře baví. Při práci se mohli všichni občerstvovat. Byla připravena káva, čaj, voda, sušenky, chipsy a cukroví, které přinesla jedna maminka. Kdo byl s prací hotov, mohl si ještě podle šablony vykrojit rybičku na zavěšení a dotvořit si ji. Všichni pracovali se zaujetím a nikomu se nechtělo domů. Jeden tatínek si vymodeloval pekáč s husou a tím všechny moc pobavil. Projekt jsme ukončili v 18,00 hodin.

### **6.2.5. Vypálení a glazura výtvarů**

Druhý den, opět za pomoci žáků, jsme museli uklidit třídu, omýt nástroje a odnést výtvarů k sušení. Ježíšky a rybičky jsme nechali týden schnout. Po týdnu jsme je chtěli nechat

vypálit, ale bohužel se nám rozbila keramická pec. K vypálení jsme se dostali až po vánočních prázdninách. Po vypálení následovalo namáčení do oxidu železitého a nové vypálení.

#### **6.2.6. Výstava prací**

Hotové výtvo-ry jsme vystavili na chodbě školy od 16. ledna do 23. ledna. Poté si výtvo-ry odnesly děti domů.

#### **6.2.7. Přínos**

Velkým přínosem na celé akci bylo to, že si ji navrhli rodiče sami a také to, že se sešla různorodá skupina dětí a rodičů – jak děti postižené, tak děti zdravé. Všichni spolu dokázali bez problémů komunikovat a bavit se. Rodiče si udělali na své děti čas a museli spolu něco vytvořit. A také se akce zúčastnili i děti a rodiče z jiných škol.

## 7. Závěr

Na počátku psaní této diplomové práce jsem si jako hlavní cíl stanovila analyzovat problematiku vzájemného vztahu a spolupráce mezi rodinou a školou. V první části své práce, ve které se zabývám teoretickou stránkou, jsem se snažila nejdříve definovat a přiblížit základní pojmy k tomuto tématu. Poté jsem se zaměřila na bližší charakteristiku vztahů vyskytujících se v prostředí výchovně-vzdělávacího procesu, tedy vztahu rodič – učitel, rodič – škola a škola – veřejnost a popsala jejich vliv na vzdělávání dítěte.

V rámci druhé části jsem realizovala průzkum s cílem zjistit aktuální stav spolupráce mezi rodiči a školou na školách ve Frýdlantském výběžku. Tento průzkum jsem provedla formou dotazníků, které jsou k nahlédnutí v příloze. Tyto dotazníky jsem rozdala do všech základních škol, tedy i do základních škol praktických nebo speciálních. Ve všech školách jsem požádala o vyplnění jednoho dotazníku učitele z 1. stupně, učitele z 2. stupně a případně i pedagogy speciálních nebo praktických tříd. Podle stejného systému jsem rozdávala i dotazníky pro rodiče. Přestože jsem dopředu věděla, že návratnost nebude stoprocentní, byla jsem jí mile překvapena, a to jak počtem vrácených dotazníků od učitelů, tak hlavně od rodičů.

Z tohoto průzkumu jsem získala data, která vypovídají nejen o počtu a poměru různých typů základních škol na Frýdlantsku, ale také jak vidí dotazovaní vzájemnou spolupráci, jestli vlastně reálně funguje a případně na jaké úrovni funguje. Z dotazníků mi vyplynulo, že spolupráce mezi rodinou a školou, respektive vztah mezi rodinou a školou by se na Frýdlantsku dal označit jako vztah spíše tradiční, vztahující se k minulým dobám a tehdejší podobě těchto vztahů a jen pozvolna se měnící po vzoru současných trendů, blíže popsanych v teoretické části. Tím chci říci, že rodiče spíše jen výjimečně zaujímají ke škole aktivnější postoj, iniciativně reagují na podněty přicházející ze školního prostředí, sami dávají podněty nebo zpětnou vazbu, případně samostatně organizují akce pro školu. Spíše naopak. Rodiče sami v dotaznících přiznali, že hrají ve vztahu se školou jen velmi málo aktivních rolí. Podle zjištění z dotazníků jsou rodiči nejčastěji z akcí pořádaných školou zmiňovány třídní schůzky, což je zpravidla setkání, u kterého je vedena jednostranná komunikace od učitele k rodičům a oni se dostávají do role pasivních příjemců informací. Kvantita i kvalita informací je pak i podle teoretických zdrojů diskutabilní.

Pokud se však na tuto skutečnost podíváme očima rodičů, je to pochopitelné. Většina rodičů je zaměstnána a volný čas, který jim po splnění základních povinností zbývá, chtějí strávit jiným, více rekreačním a relaxačním, způsobem. Přes tyto nedostatky je však spolupráce a vzájemná komunikace mezi rodinou a školou rodiči i učiteli hodnocena pozitivně.

I z pohledu učitelů tento názor převládá. Přestože někteří z nich uváděli, že se rodiče zapojují do školních akcí i v roli experta nebo lektora, popřípadě organizátora zájmových kroužků, tyto kladné odpovědi byly podstatně méně časté. Spolupráce mezi rodinou a školou tak nemůže být na takové úrovni, jaká je od dnešní společnosti a trendů ve školství vyžadována.

Z obecného hlediska je ale nutné říci, že k ideální spolupráci dochází jen ve výjimečných případech a k uspokojivé spolupráci je zapotřebí výrazná změna postojů a názorů na školství a vzdělávání, změna vzájemných vztahů mezi učitelem a rodiči i učitelem a žáky a to si bezesporu vyžádá mnoho času. Nelze tedy předpokládat, že by se během pár let mohla situace změnit natolik, abychom došli k větší provázanosti mezi školním a rodinným prostředím, což má nepochybný pozitivní vliv na výchovně-vzdělávací proces dítěte. Přesto tento trend můžeme označit za převládající, i díky jeho zařazení do Rámcového vzdělávacího programu, který školám dává povinnost spolupráci zlepšovat.

V úvodu této práce jsem si dala za úkol prověřit také dvě hypotézy, které se k této problematice vážou. První hypotéza, která se zabývá rozdílností vztahů ke škole u rodičů žáků bez jakýchkoliv vzdělávacích problémů a u rodičů žáků, kteří nějaký problém u svého dítěte uvedli. Obecně převládá představa, že rodiče žáků, kteří mají problém například s chováním nebo učením, mají ke škole zápornější postoj než rodiče bezproblémových dětí. Z porovnání dat ze svého výzkumu jsem dospěla k názoru, že tato hypotéza nelze zcela potvrdit, ale také ani vyloučit, protože čtvrtina dotázaných rodičů žáků, u kterých se vyskytuje nějaký problém, odpověděla, že je tento fakt ovlivňuje ve vztahu ke škole. Většina těchto rodičů to naopak popřela, nebo nebyla schopna tento vliv posoudit.

Druhá hypotéza se zabývala myšlenkou, že účast rodičů na školních akcích je vyšší u rodičů žáků z 1. stupně než u rodičů dětí navštěvujících 2. stupeň. Platnost této hypotézy bych označila za potvrzenou, alespoň v rámci škol zahrnutých do mého výzkumu.

Posledním cílem, který jsem si na začátku psaní této práce dala, byla realizace projektu na Základní škole praktické a speciální ve Frýdlantě, při které mělo dojít právě ke vzájemné spolupráci nejen mezi rodiči a školou, ale také mezi rodiči a jejich dětmi. Tento projekt jsem realizovala v prosinci 2011 a blíže popsala v poslední kapitole své práce. Fotografie z této akce jsou k nahlédnutí v příloze.

Díky této práci jsem měla ojedinělou možnost nahlédnout na tuto problematiku nejen z hlediska rodiče, ale také učitele na běžné základní škole. Sama působím na Základní škole speciální a došla jsem ke zjištění, že se spolupráce na různých typech škol velmi liší. Mé zkušenosti jsou jednoznačně pozitivní, rodiče mých žáků jsou aktivní v přístupu ke škole i ke mně jako učiteli, jsou otevření a komunikativní. To je na jednu stranu jistě dáno i faktem, že jsme v každodenním kontaktu, protože jejich děti do školy nemohou docházet samy. Chápu, že toto není možné na klasických základních školách realizovat, zvláště v případě, že je ve třídě až 30 dětí. Přesto se domnívám, a částečně to plyne i z mého výzkumu, že spolupráce mezi rodiči a školou/učitelem není uspokojivá a je zapotřebí, aby se pracovalo na jejím zlepšení.

Již bylo řečeno, že změna tohoto stavu bude podmíněna mnoha faktory, mezi které bych na prvním místě zařadila změnu postojů, jak rodičů, tak hlavně i učitelů, protože si myslím, že právě škola by měla udělat první krok ke vzájemnému sbližování. Tento krok může být realizován nejrozličnějšími způsoby a vždy bude záležet na té dané škole, jak se tohoto úkolu zhostí. Snaha školy bude o to úspěšnější, oč budou její akce pro rodiče atraktivnější a inovativnější. Nicméně je zřejmé, že bude zapotřebí i vstřícnost rodičů, která je pro kvalitní vzájemný vztah elementární a pokud rodiče o školní prostředí neprojeví zájem, bude veškerá snaha zbytečná. Pokud hovořím o atraktivnějších akcích pro rodiče, nemám na mysli pouze akce zábavného charakteru, ale i setkání na jiné úrovni. Z pozice školy by bylo efektivní více přiblížit samotné prostředí školy, tím myslím například rodiče nechat nahlédnout do Školních vzdělávacích programů, umožnit přítomnost ve výuce a obecně lépe poznat práci učitele. Naopak by i učitelé měli využívat profesionální zkušenosti rodičů a díky tomuto provázání docílit většího porozumění.

## 8. Seznam použitých zdrojů

- ANDĚL, R., KARPAŠ, R., a kol. 2002. *Frýdlantsko: Minulost a současnost kraje na úpatí Jizerských hor*. 1. vyd. Liberec: Nakladatelství 555. ISBN 80-86424-18-9.
- ANON, 2011. Dva měsíce smluv s rodiči. *Učitel'ské noviny*, roč. 114, č. 41, s. 4. ISSN 0139-5718.
- ČÁP, J., 1997. *Psychologie výchovy a vyučování*. Dotisk. Praha: Univerzita Karlova. ISBN 80-7066-534-3.
- ČAPEK, R., 2010. *Třídní klima a školní klima*. 1. vyd. Praha: Grada. ISBN 978-80-247-2742-4.
- FERTEK, T., 2011. Hledáme školy vstřícné k rodičům. *Rodina a škola*, roč. 58, č. 7, s. 22. ISSN 0035-7766.
- HELUS, Z., 2007. *Sociální psychologie pro pedagogy*. 1. vyd. Praha: Grada. ISBN 978-80-247-1168-3.
- HORÁK, J., KRATOCHVÍL, M., PAŘÍZEK, V., 2005. *Základy pedagogiky*. Dotisk. Liberec: Technická univerzita. ISBN 80-7083-534-6.
- CHRÁSKA, M., 2007. *Metody pedagogického výzkumu: Základy kvantitativního výzkumu*. 1. vyd. Praha: Grada. ISBN 978-80-247-1369-4.
- KASPER, T., KASPEROVÁ, D., 2008. *Dějiny Pedagogiky*. 1. vyd. Praha: Grada. ISBN 978-80-247-2429-4.
- KOLLÁRIKOVÁ, Z., PUPALA, B., eds., 2001. *Předškolní a primární pedagogika*. 1. vyd. Praha: Portál. ISBN 80-7178-585-7.
- MIŇHOVÁ, J., TRPIŠOVSKÁ, D., 1993. *Kapitoly ze sociální psychologie*. 2. vyd. Ústí nad Labem: Universita J. E. Purkyně Pedagogická fakulta. ISBN 80-7044-019-8.
- PERFECT CROWD, 2011. *Chtějí rodiče spolupracovat se školou?* [online]. [vid. 3. 4. 2012]. Dostupné z: <http://www.rodicevitani.cz/pro-rodice/chteji-rodice-spolupracovat-se-skolou-i-cast/>.
- PROKOP, J., 2001. *Sociologie výchovy a školy*. 1. vyd. Liberec: Technická univerzita. ISBN 80-7083-535-4.
- PRŮCHA, J., 2000. *Přehled pedagogiky: Úvod do studia oboru*. 1. vyd. Praha: Portál. ISBN 80-7178-399-4.
- PRŮCHA, J., WALTEROVÁ, E., MAREŠ, J., 2008. *Pedagogický slovník*. 4. aktual. vyd. Praha: Portál. ISBN 978-80-7367-416-8.
- RABUŠICOVÁ, M., ŠEĐOVÁ, K., TRNKOVÁ, K., ČIHÁČEK, V., 2004. *Škola a (versus) rodina*. 1. vyd. Brno: Masarykova Univerzita. ISBN 80-210-3598-6.



*Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání.* [online]. Praha: Výzkumný ústav pedagogický v Praze, 2007. 126 s. [cit. 2012-04-06]. Dostupné z WWW:<[http://www.vuppraha.cz/wp-content/uploads/2009/12/RVPZV\\_2007-07.pdf](http://www.vuppraha.cz/wp-content/uploads/2009/12/RVPZV_2007-07.pdf)>.

SATIROVÁ, V., 2006. *Kniha o rodině*. 2. vyd. Praha: Práh. ISBN 80-7252-150-0.

*Spolupráce*. In: Wikipedia: the free encyclopedia [online]. San Francisco (CA): Wikimedia Foundation, 2001-2012, 10. 2. 2012 [cit. 2012-04-12].

ŠTECH, S., 2009. *Rodina a škola - partneři, nebo soupeři?* [online]. [vid. 5. 3. 2012]. Dostupné z: <http://www.rodiny.cz/f/file/Stech.pdf>

ŠVANCAR, R., 2011. Váha papíru s podpisem: Škola, výchovné problémy a smlouvy s rodiči. *Učitelské noviny*, roč. 114, č. 23, s. 12-13. ISSN 0139-5718.

TĚTHALOVÁ, M., 2011. Dítě zlobí? Možná pomůže smlouva s rodiči. *Rodina a škola*, roč. 58, č. 5, s. 16. ISSN 0035-7766.

ZŠP Frýdlant, 2007. *ŠVP: Učíme se pro život*.

## **9. Seznam příloh**

Příloha A – Dotazník pro pedagogy

Příloha B – Dotazník pro rodiče

Příloha C – Fotografie z tvorby

Příloha D – Fotografie z výstavy

## Příloha A

### Dotazník pro pedagogy

Vážení pedagogové,

chtěla bych Vás požádat o vyplnění tohoto dotazníku, který se týká tématu mé diplomové práce s názvem Spolupráce rodiny a školy. Cílem průzkumu je aktuální stav spolupráce na Frýdlantsku. Dotazník je anonymní. Zakroužkujte nabídnuté možnosti nebo popřípadě dopište svůj názor.

Děkuji za Vaši spolupráci,

Martina Cermanová

**1. Na jakém stupni ZŠ učíte?**

a) na 1. stupni

b) na 2. stupni

**2. Na jakém typu ZŠ učíte?**

a) běžná ZŠ

b) ZŠ praktická

c) ZŠ speciální

**3. Jakou formu komunikace s rodiči preferujete?**

a) ústní

b) písemnou

c) ústní i písemnou

**4. Je atmosféra při komunikaci s rodiči přátelská?**

a) vždy ano

b) většinou ano

c) někdy ano, někdy ne

d) většinou ne

e) nikdy ne

**5. Zažili jste nějaký velmi nepříjemný nebo naopak velmi příjemný zážitek při komunikaci s rodiči? Pokud ano, uveďte jaký.**

a) ne

b) ano

.....

.....

.....

.....

.....

.....

**6. U kterých typů dětí se nejčastěji vyskytují problémy se spoluprací rodičů?**

- a) děti s poruchou chování
- b) děti s prospěchovými potížemi
- c) děti s potížemi ve školní docházce
- d) děti s potížemi ve vztazích se spolužáky
- e) děti s potížemi ve vztazích s pedagogem, pedagogy
- f) jiné (uved'te).....

**7. Ovlivňují tyto problémy vztah rodiny a školy?**

- a) ano
- b) ne
- c) nevím

**8. Jaké akce nabízí Vaše škola pro rodiče?**

- a) třídní schůzky
- b) individuální konzultace
- c) besídky
- d) den otevřených dveří
- e) výlety
- f) besedy
- g) jiné (uved'te které).....
- .....
- .....
- .....

**9. Jaká je účast rodičů při školních akcích?**

- a) **třídní schůzky:** velmi dobrá – dobrá – nedostačující
- b) **individuální konzultace:** velmi dobrá – dobrá – nedostačující
- c) **besídky:** velmi dobrá – dobrá – nedostačující
- d) **den otevřených dveří:** velmi dobrá – dobrá – nedostačující
- e) **výlety:** velmi dobrá – dobrá – nedostačující
- f) **besedy:** velmi dobrá – dobrá – nedostačující
- g) **jiné (uved'te)**.....
- .....
- .....

**10. Jak hodnotí rodiče školní akce, které se týkají chování a prospěchu?**

- a) kladně
- b) nevyjadřují se
- c) záporně

**11. Jak hodnotí rodiče zábavné školní akce?**

- a) kladně
- b) nevyjadřují se
- c) záporně

**12. Máte pocit, že zábavné školní akce mohou zvýšit zájem rodičů o školu?**

- a) ano
- b) někdy ano, někdy ne
- c) ne
- d) nevím

**13. Zapojují se rodiče jako dobrovolníci do činností školy? Pokud ano, jak se angažují?**

- a) ne
- b) vedoucí zájmového kroužku
- c) lektor
- d) sponzor
- e) expert
- f) organizátor akcí, besed
- g) jiné (uved'te).....
- .....
- .....
- .....

**14. Zhodnot'te Váš vztah s rodinami Vašich žáků.**

- a) velmi dobrý
- b) spíše kladný
- c) neutrální (ani dobrý, ani špatný)
- d) spíše záporný
- e) záporný

**15. Co byste si přáli, aby se na Vaší škole změnilo?**

- a) atmosféra školy
- b) komunikace s rodiči
- c) spolupráce s rodiči
- d) nic, jsem spokojený(á)
- e) jiné (uved'te)
- .....
- .....

## Příloha B

### Dotazník pro rodiče

Vážení rodiče,

chtěla bych Vás požádat o vyplnění tohoto dotazníku, který se týká tématu mé diplomové práce s názvem Spolupráce rodiny a školy. Cílem průzkumu je aktuální stav spolupráce na Frýdlantsku. Dotazník je anonymní. Zakroužkujte nabídnuté možnosti nebo popřípadě dopište svůj názor.

Děkuji za Vaši spolupráci,

Martina Cermanová

**1. Na jakém stupni ZŠ se učí Váš syn/dcera?**

c) na 1. stupni

d) na 2. stupni

**2. Na jaký typ ZŠ Váš syn/dcera dochází?**

b) běžná ZŠ

b) ZŠ praktická

c) ZŠ speciální

**3. Jakou formu komunikace se školou preferujete?**

d) ústní

e) písemnou

f) ústní i písemnou

**4. Je atmosféra při komunikaci s učiteli přátelská?**

f) vždy ano

g) většinou ano

h) někdy ano, někdy ne

i) většinou ne

j) nikdy ne

**5. Zažili jste nějaký velmi nepříjemný nebo naopak velmi příjemný zážitek při komunikaci s učiteli? Pokud ano, uveďte jaký.**

c) ne

d) ano

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

**6. Má Váš syn/dcera nějaké problémy ve škole?**

- g) žádné
- h) s učením
- i) s chováním
- j) se školní docházkou
- k) se vztahy mezi spolužáky
- l) se vztahy s pedagogem, pedagogy
- m) jiné (uved'te).....

**7. Ovlivňují tyto problémy vztah rodiny a školy?**

- d) ano
- e) ne
- f) nevím

**8. Jaké akce Vám nabízí škola?**

- h) třídní schůzky
- i) individuální konzultace
- j) besídky
- k) den otevřených dveří
- l) výlety
- m) besedy
- n) jiné (uved'te které).....
- .....
- .....
- .....
- .....
- .....

**9. Zúčastňujete se akcí, které pořádá škola?**

- h) **třídní schůzky:** vždy ano – většinou ano – někdy – většinou ne - nikdy ne
- i) **individuální konzultace:** vždy ano – většinou ano – někdy – většinou ne - nikdy ne
- j) **besídky:** vždy ano – většinou ano – někdy – většinou ne - nikdy ne
- k) **den otevřených dveří:** vždy ano – většinou ano – někdy – většinou ne - nikdy ne
- l) **výlety:** vždy ano – většinou ano – někdy – většinou ne - nikdy ne
- m) **besedy:** vždy ano – většinou ano – někdy – většinou ne - nikdy ne
- n) **jiné (uved'te)**.....
- .....
- .....

**10. Jak hodnotíte školní akce, které se týkají chování a prospěchu?**

- d) kladně
- e) nevyjadřuji se
- f) záporně

**11. Jak hodnotíte zábavné školní akce?**

- d) kladně
- e) nevyjadřuji se
- f) záporně

**12. Zvyšují zábavné školní akce Váš zájem o spolupráci se školou?**

- e) ano
- f) někdy ano, někdy ne
- g) ne
- h) nevím

**13. Zapojujete se jako dobrovolníci do činností školy? Pokud ano, jak se angažujete?**

- h) ne
- i) vedoucí zájmového kroužku
- j) lektor
- k) sponzor
- l) expert
- m) organizátor akcí, besed
- n) jiné (uveďte).....  
.....  
.....  
.....

**14. Zhodnoťte Váš vztah se školou.**

- f) velmi dobrý
- g) spíše kladný
- h) neutrální (ani dobrý, ani špatný)
- i) spíše záporný
- j) záporný

**15. Co byste si přáli, aby se na škole změnilo?**

- a) atmosféra školy
- b) komunikace s učiteli
- c) spolupráce s učiteli
- d) nic, jsem spokojený(á)
- e) jiné (uveďte).....  
.....  
.....



## Příloha C



Fotografie z tvorby 1



Fotografie z tvorby 2



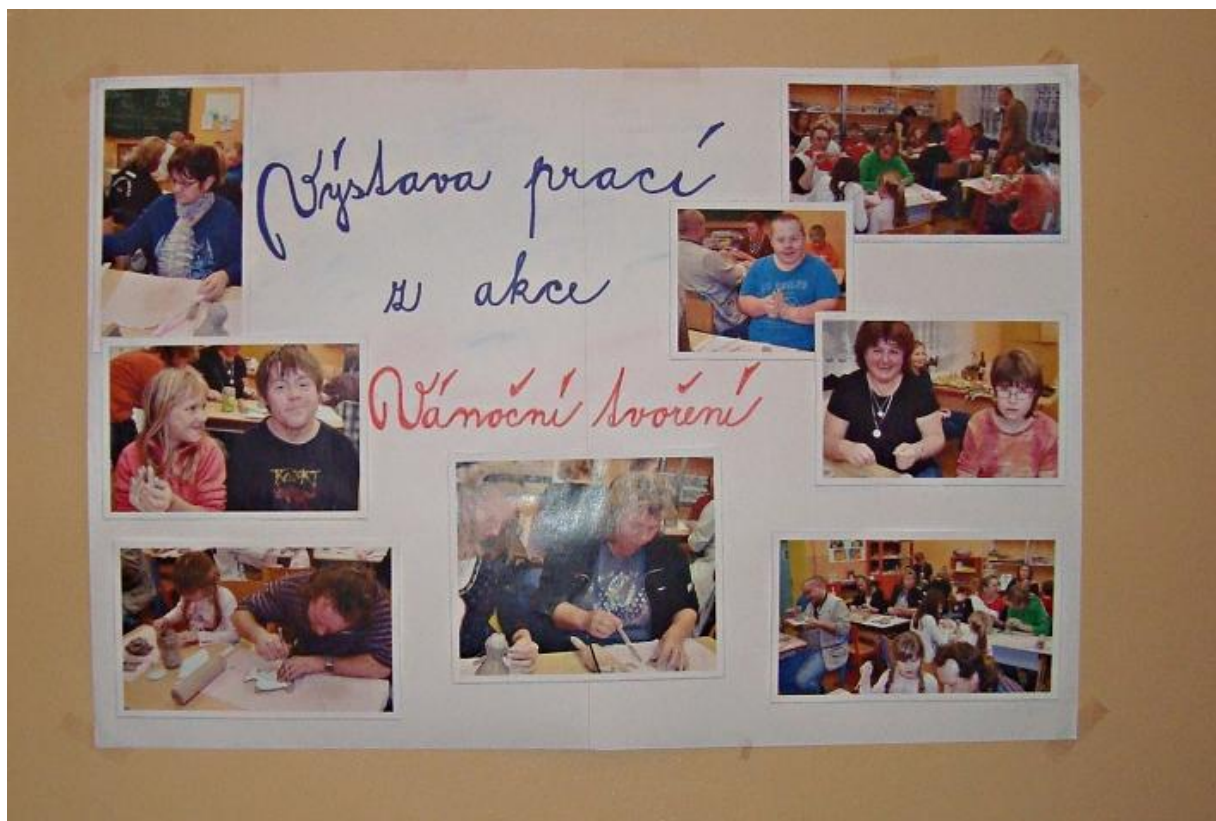
Fotografie z tvorby 3



Fotografie z tvorby 4



## Příloha D



Plakát k výstavě výtvorů



Výtvary žáků a jejich rodičů